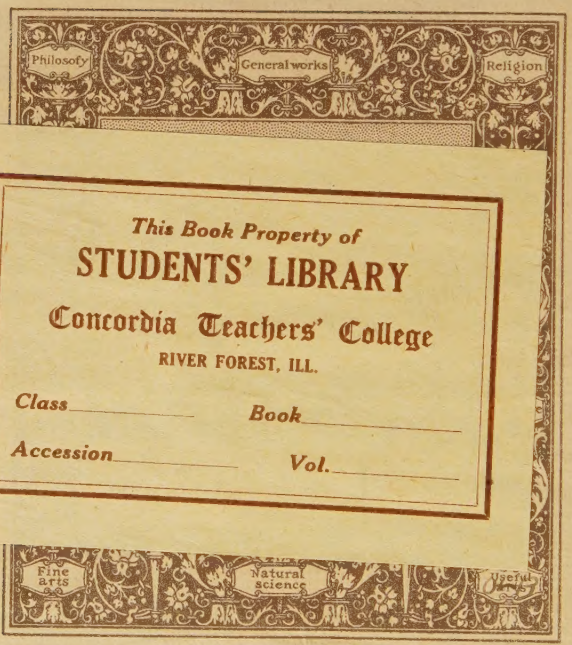
370.5
A178E
V56



4229

Evangelisches Schulblatt.

Begründet von **Fr. W. Dörpfeld.**

In Verbindung mit

Rektor **E. Hindrichs**, Barmen; Rektor **C. Foltz**, Barmen;
Konsistorialrat Dr. **G. von Rohden**, Zehlendorf;

Rektor a. D. **Becker**, Godesberg; Kreisschulinsp. Dr. **Bornemann**, Schwelm; Rektor **Dams**, Elberfeld; Mittelschullehrer **Fick**, Elberfeld; Pastor a. D. **Flügel**, Dölau b. Halle (S.); Töchterschull. **O. Foltz**, Eisenach; Lehrer **Th. Franke**, Wurzen; Insp. a. D. **Gelderblom**, Hilden; Realschull. a. D. **Grabs**, Glogau; Rektor **Greef**, Elberfeld; Töchterschull. **Grosse**, Halle a. S.; Pastor u. Kreis-Schulinspekt. D. **Hackenberg**, Hottenbach; Hauptlehrer **Halfter**, M.-Gladbach; Töchterschullehrer **Hermann**, Barmen; Rektor a. D. **Hollkamm**, Suderode; Dir. Prof. Dr. **Just**, Altenburg; Rektor **Klempt**, Eving; Rektor **Lomberg**, Elberfeld; Rektor **Möhn**, Mülheim (Ruhr); Lehrer **Pade**, Mülheim (Ruhr); Hauptlehrer **Range**, Remscheid; Prof. Dr. **Rein**, Jena; Rektor **Rude**, Nakel (Netze); Schulinspektor **Schubert**, Altenburg; **J. Trüper**, Dir. des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena; Rektor **Ufer**, Elberfeld; Rektor **Vogelsang**, Barmen; Dr. **Wilker**, Jena

herausgegeben von

C. Achinger.

Sechsundfünfzigster Band. 1912.

LINCK MEMORIAL LIBRARY
Concordia Teachers College
River Forest, Illinois 60305

Hermann Beyer & Söhne
Beyer & Mann
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1912

Library
Concordia Teachers College

Alle Rechte vorbehalten.

Evangelisches Schulblatt.

Januar.

Zum neuen Jahr!

Vom Herausgeber.

Wiederum habe ich dem Evangelischen, dem Dörpfeldschen Schulblatte zu einer neuen Reise ein Wort zum Geleit mitzugeben. Wir beginnen jetzt den 56. Jahrgang. Ich weiß nicht, welche andern Lehrerzeitungen auf eine so lange Reihe von Jahren zurückblicken können, sicherlich sind es nur wenige. Die Lebenskraft unseres Schulblattes ist die Lebenskraft der von ihm vertretenen Ideale. Von vornherein war es seinem Begründer gewiß, daß er dem Blatt nur einen Teil der Lehrerschaft erobern werde; beschränkte er sich doch in allzugroßer Zurückhaltung anfangs auch räumlich, er bestimmte es für die Lehrer in Rheinland und Westfalen. Aus vielen zustimmenden und aufmunternden Zuschriften, die anläßlich des Verlagswechsel aus dem bisherigen Kreise der Leser und Mitarbeiter an mich gelangt sind, habe ich die Gewißheit geschöpft, daß man auch heute noch von einer Schulblattgemeinde reden darf, sofern darunter eine Gemeinschaft verstanden wird, die sich innerlich mit der Geschichte des Blattes und mit den Grundgedanken, die seine Arbeit und seinen Charakter bestimmten, eins weiß.

Der neue Anfang ist diesmal ein wichtiger Abschnitt in der Geschichte unseres Blattes, mit besonderen Erwartungen lassen wir von einem neuen Hafen aus unser Schiff hinausfahren. Wohin soll jetzt die Reise gehen? Es ist dasselbe Ziel, das Dörpfeld seinem Blatte gestellt hat, das herausgeboren war aus dieser großen Persönlichkeit, aus der Tiefe eines Gedankenkreises, der die Schule, ihre Arbeit und ihre Lebensbedingungen nur fassen konnte in dem großen Zusammenhange mit der Geschichte seines Volkes, mit dessen sittlichen, religiösen, kulturellen und politischen Grundkräften und Strebezielen und mit den Gegebenheiten des Lebens in Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Er legte sich nicht fest auf eine bestimmte pädagogische Richtung, noch trat er in den Dienst einer bestimmten politischen, theologischen oder kirchlichen Partei. Während die Enge und genaue Leitung durch die „Schulen", durch ihre Programme und Schlagwörter den meisten Menschen in dem Maße

Bedürfnis ist, daß ihnen erst durch den so gegebenen Halt und Ansporn neues ertragreiches Streben erwächst, konnte er dies alles nur als Einengung und Hemmung empfinden und von sich weisen. Wie er es verschmähte, ein „Virtuos auf einer Saite" zu sein, so mochte er auch seine Freunde nicht in dieser Rolle sehen, und wie er eine geborene Führernatur war, so wollte er auch andere zur Selbständigkeit erziehen. Daher seine Weitherzigkeit gegenüber sogenannten Ketzereien und sein feines Verständnis für das darin zutage tretende persönliche Eigenleben. Auch der Zusatz „evangelisch", den sein Schulblatt bis heute getragen hat, war, wie Frau Carnap in der Biographie ihres Vaters mit Recht bemerkt, nicht im konfessionell-gegensätzlichen Sinne gemeint. „Er war damals dadurch gegeben, daß bereits mehrere katholische Schulblätter in den westlichen Provinzen bestanden, als dieses (das Evangelische) gegründet wurde. Es hat zu seinen Lesern von jeher auch katholische gezählt." Aber wie Dörpfeld selbst bei aller Weitherzigkeit, bei aller Achtung vor fremder Überzeugung, soweit nur ein tüchtiger, ehrlicher Mensch dahinter stand, dennoch in allen Fragen von größter Bestimmtheit war, so konnte sein Blatt innerhalb der damaligen religiösen und kirchlichen Strömungen und Gegensätze nur einen bestimmten Standpunkt vertreten; es war der der christlichen Weltanschauung, wie er sie bei größtem sittlichen Ernst nach seinem genialen Weitblick verstand. Wer dieses Wort in einer kleinlichen Enge nehmen möchte, der mag sich nur die Männer ansehen, die Dörpfeld sich damals als Mitarbeiter gewann.

Wenn so die besonderen Umstände des diesmaligen Jahresanfanges unsere Gedanken zurücklenken auf die Anfänge unseres Blattes, auf die Persönlichkeit seines Begründers, so mag denn jetzt auch ein Wort aus seiner Feder und aus seinem Herzen uns hineinführen ins neue Jahr und in den neuen Lebensabschnitt unseres Blattes. Aus einem Brief Dörpfelds teilt Frau Carnap in der Biographie (S. 267) folgende Stelle mit: „Unser Blatt ist als ein freies zur Welt gekommen, und muß dies sein Privilegium wohl bewahren: es dient allen guten Mächten, die Gott dienen wollen, aber es macht sich von keiner äußern Macht abhängig; ob nun diese oder jene ‚neue Ära' in Staat und Kirche anbricht, ist ihm zwar nicht gleichgültig, aber es bleibt von jeder Modeströmung frei."

Wir sind gewohnt, daß das Wörtchen „frei" als beliebtes Aushängeschild bei Gründung von Zeitungen und besonders auch von Lehrervereinen gebraucht wird. Aber da hat es zumeist einen andern Sinn; wir müssen darauf hinweisen, weil sonst Dörpfelds Gedanke nicht verstanden würde. Bei der „Freien Presse" und dem „Freien Lehrerverein" wird die Freiheit lediglich durch die Gegenüberstellung zu Staat oder Verwaltung gekennzeichnet. Bei der sozialdemokratischen Zeitung handelt es sich um direkten Kampf gegen

die bestehende staatliche und wirtschaftliche Ordnung, bei dem Lehrerverein um Betonung der Unabhängigkeit von der staatlichen Verwaltung, insbesondere der Schulverwaltung. Diese Freiheit ist vielfach aber nur eine scheinbare; zumeist bedeutet diese Art eine um so größere Abhängigkeit von Parteien und Cliquen, sie geht, wie wir das in abschreckender Weise bei der Sozialdemokratie sehen, gelegentlich bis zur völligen Knechtung und zur Vergewaltigung jeder persönlichen Regung. Dörpfeld fühlte sich frei von jeder Partei. Wieviel schneller wäre ihm der Erfolg zugefallen, wenn er geredet hätte in der Sprache und in dem Sinne einer Partei. Aber dieser Erfolg wäre ein Augenblickserfolg gewesen, seine Sendung wäre mit seinem Tode zu Ende gewesen, er hätte nicht fortwirken können in die Zukunft. Das, was an ihm überzeitlich war, was ihm bleibend Wert und Wirkung sichert, das trennt ihn zugleich von den Tagesmeinungen und Tageskämpfen und und von allem Parteiwesen. Wie fühlt er sich so recht als einen Sohn der freien niederrheinischen Franken! Das Wort „frei" hatte bei ihm einen eigenen Klang, und so wundern wir uns nicht, daß er in Wort und Schrift das Freisein pries, und daß er der „freien" Schulgemeinde, einer gerechten, gesunden, „freien" und friedlichen Schulverfassung einen so großen Teil seiner Lebenskraft opferte. Wiederholt hat er hingewiesen auf das Wort des Bremer Theologen Menken: „Wenn die Wahrheit und die Freiheit beide in Gefahr sind, so muß zuerst die Freiheit gerettet werden, denn die Wahrheit wird dann für sich selbst sorgen." Er wollte dieses Wort nicht bloß gedeutet haben auf die Freiheit im sozialen Sinne, sondern auch auf das Privatleben, „auf die freie Aktion der Einzelperson". „Ist mir die Gesinnung einer Person verbürgt, und weiß ich ihr Denken im ganzen auf gutem Wege, dann mache ich mir um etwaige Ketzereien und Schwächen nicht die geringste Sorge, weder im Blick auf diese Person, noch in Rücksicht auf andere; aber es ist mir ein Gegenstand großer Sorge, darüber zu wachen, daß ihre Tatkraft und ihr guter Mut nicht gelähmt werde." (Biographie S. 357.) Die wahre Freiheit sah er bedroht von dem „Dämon" der „reinen Lehre", wie er nicht bloß in theologischen Schulen, sondern auch in philosophischen und politischen umgehe. Mir ist, als hörte ich aus diesen Worten einen Stoßseufzer des Redakteurs Dörpfeld heraus.

In unsern Tagen hat infolge der Zuspitzung der Gegensätze besonders auf religiösem und kirchlichem Gebiet eine größere Ängstlichkeit um die „reine Lehre" Platz gegriffen; ein Bedürfnis zum Bekennen und zum Abhören des Bekenntnisses, ein Argwohn gegen die eigenen Freunde, ein Vordringen des Außenwerks und des Wortwesens, der Formel. Dörpfeld schrieb einmal an einen alten Herbartianer: „Beunruhigen Sie sich nicht über N.'s Verstöße gegen die ‚reine Lehre'. Unter den Schulblattlesern richten dieselben kein Un-

heil an" (A. a. O. S. 356). Wenn sich dieses Wort hier auch nur auf das Pädagogische bezieht, so gab Dörpfeld ihm in jenem Briefe doch auch eine Anwendung auf das politische, theologische, religiöse Gebiet. Welch eine beneidenswerte Lage, wenn D. als Schriftleiter sagen konnte: Unter den Schulblattlesern richten diese Verstöße kein Unheil an! Von jenem Herrn N., dessen Aufrichtigkeit und Tüchtigkeit D. anerkannte, sagte er dann noch: „Das sind Leute, die man sich merken muß, die man nicht durch schrittlings nachgehende Kritik vor der Öffentlichkeit scheu machen darf." Ich möchte zu den Lesern unseres Schulblattes das Vertrauen haben, daß sie auch von dem jetzigen Schriftleiter gegenüber etwaigen „Verstößen gegen die reine Lehre" eine solche „schrittlings nachgehende Kritik" nicht erwarten; Aufrichtigkeit und wissenschaftlicher Ernst müßten sonst Schaden leiden. Tüchtigkeit und Wahrhaftigkeit, überhaupt *Gesinnung* soll uns wichtiger sein als die Korrektheit des Redaktionsstandpunktes gegenüber anstößigen Einzelheiten. Nachsichtige Liebe wird auch abweichende fremde Ansichten tragen und verstehen helfen.

Alles Originale, Wahre, Echte stammt aus der Freiheit. Der wahrhaft innerlich Freie allein kann sein Eigenes geben, während der Unfreie nur *nachahmt*, *nachdenkt*, *nachempfindet*. In diesem wiederholt sich nur etwas, was vorher schon da war; er ist wie ein glänzendes Blechstück, von der Zeit, dieser unermüdlich stampfenden Maschine, zu vielen Tausenden als rechte Fabrikware herausgestanzt. Aber das Eigene behält den Eigenwert, auch wenn es schon hundertmal gefunden wurde. Denn die Persönlichkeit fügt ihm immer ihr Besonderes als das Wertgebende hinzu. Und so möchte ich glauben, daß wir auch die Gedanken und Entdeckungen der pädagogischen Pfadfinder, auch unseres Dörpfeld, nur dann weiter fruchtbar machen können, wenn sie von uns nicht lediglich wiederholt, sondern immer wieder neu gewonnen werden. Wir müssen darnach streben, an die Quellen dieser Gedanken zu kommen, wir müssen den Sinn des Lebens, den Sinn aller Tätigkeit und auch unserer Berufsarbeit immer von neuem als ein Unbekanntes zu erforschen und zu fassen suchen. —

Es ist aber der Freiheit nicht gegeben, sich schrankenlos darzuleben. Der Drang nach restloser Freiheit führt, das zeigt die Erfahrung überall, zur Unfreiheit. Der konsequente Subjektivismus führt schließlich zur wahnwitzigen Selbstverherrlichung, zur Selbstauflösung, die eigenherrliche Umwertung aller Werte endigt bei der Anarchie, beim Nichts. *Es ist das Geheimnis der menschlichen, der sittlichen Freiheit, daß sie nicht sein kann ohne Gebundenheit.* Und so steht denn in dem angeführten Dörpfeldwort wie etwas Selbstverständliches, wie aus der Naturnotwendigkeit eines von klarem, durch Wahrhaftigkeit geleiteten Denken geboren gleich neben der Freiheit: „Das Schulblatt dient allen guten Mächten, die Gott dienen wollen."

Das Gute und Gott — beides steht hier so merkwürdig selbstverständlich nebeneinander. In dieser Synthese haben wir ineinander das, was Dörpfeld im spekulativen Denken so nachdrücklich trennt: den Vorhof und das Heilige! So sehr er kämpfte für die theoretische Selbständigkeit der Ethik, für die Selbständigkeit des Guten als eine von Gott ursprünglich in den Menschen gelegte Grundkraft, durch die ihm kund wird, was gut und böse ist, so war ihm praktisch doch das eine nur durch das andere. Der Wille Gottes ist es, der sich in allem rechten Tun vollenden soll. Wie für Dörpfeld der Religionsunterricht die Sonne in seiner Schularbeit war, so war der Dienst am Reiche Gottes ihm das Endziel auch seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Nur daß er davon nicht viel sprach. Wie hätte er es fertig bringen können, sein Glauben und Bekennen wie ein Firmenschild über seine Tür zu hängen. Wenn er hier und da wegen Mangels an Entschiedenheit wäre in Verdacht genommen worden, so hätte ihn das wohl nicht angefochten.

Wie keusch sein Verhältnis zum Religiösen war, erkennen wir aus folgender Wendung eines Briefes: „Sollten Sie vielleicht noch fragen, wie mein persönlicher Standpunkt, außer meiner Redakteurstellung, beschaffen sei, so will ich darauf, so gut es in der Kürze geht, mit deutscher Offenheit Antwort geben. Mit Taulerus und Thomas von Kempen bin ich gut katholisch, mit Dr. Luther und Johann Arnd gut lutherisch, mit Tersteegen gut reformiert, und mit Melanchthon, Spener, Bengel und Oetinger gut unionistisch; kurz: ein guter deutscher evangelischer Christ.“ (A. a. O. S. 370.) Also die Redakteurstellung soll doch nicht den ganzen Menschen besitzen. Wenn dieser Beruf auch den Rest von Kraft, den das Amt und der Dienst an den Amtsbrüdern ihm gelassen, ganz verlangt, im Herzen darf doch ein Kämmerchen sein, das von dieser wenn auch noch so ideal aufgefaßten Sache nicht berührt wird. Das Innerste seines Glaubens vor andern darzulegen, etwa zur Rechtfertigung gegen den Verdacht freigeistiger Neigungen, oder um solche zu gewinnen, die an dergleichen gewöhnt sind, dazu konnte er sich nicht verstehen; dies Geheimnis stand ihm als ein heiliges Grundrecht seines persönlichen Lebens jenseits aller sonstigen Ansprüche.

Ein großes Vorbild legt große Verpflichtungen auf. Wie könnte ich hoffen sie zu erfüllen, wenn ich nicht die Überzeugung hätte, daß in der Schulblattgemeinde auch heute noch lebendig ist der Wille, in Treue des Dienstes an der Jugend und an unserm Volke zu warten, für die Berufsarbeit in ernstem wissenschaftlichen Streben sich tüchtig zu machen, in allem den bloßen Schein zu meiden wie die Lüge der Schlagwörter, in Schlichtheit und Wahrhaftigkeit, die sich selbst zuerst prüft, Wert und Wesen der menschlichen Dinge und Verhältnisse zu erfassen. Wenn unser Schulblatt für solches Streben auch in Zukunft einen Zusammenschluß herstellte, durch den eine

Aussprache wie eine Stärkung an Gleichgesinnten ermöglicht würde, so würde es wie bisher zuerst und zumeist der Pflege und Herausbildung einer tüchtigen, lebensfesten, christlichen Lehrerpersönlichkeit dienen. Denen, die auf den Kern gehen, ist verheißen, daß ihnen auch das übrige alles zufallen soll.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Was Dörpfeld von der Comenius-Gesellschaft erwartete.

Dörpfeld sah in Comenius den genialen Bahnbrecher und Propheten; er stellte ihn über Pestalozzi, ja mit Beziehung auf die Unterrichtspraxis sogar über den von ihm hochverehrten Herbart. Als im Jahre 1891 die 300jährige Wiederkehr des Geburtstages des Comenius bevorstand und Archivrat Keller mit dem Plane der Gründung einer „Comeniusgesellschaft" hervortrat, schrieb Dörpfeld an diesen einen Brief, in dem er nicht bloß über die umfassende Bedeutung des Comenius, sondern auch über die Bedeutung, die die neue Gesellschaft bei rechter Zusammensetzung und Arbeit gewinnen könne, sehr beherzigenswerte Gedanken aussprach. Da bis zu einem gewissen Grade diese Ausführungen auch die Art und Aufgabe des Schulblattes, wie Dörpfeld sie sich dachte, bezeichnen, so dürfte der Abdruck eines Abschnittes aus seinem Briefe gerade in diesem Hefte am Platze sein. Die älteren Leser werden sich erinnern, daß Dörpfeld im Jahre 1891 über die geplante Comeniusgesellschaft in einer Konferenz in Barmen gesprochen hat; über diese bedeutsame Rede brachte das Schulblatt 1906 S. 17 ff. einen ausführlichen Bericht.

„Noch von einer dritten Seite her werden wir daran gemahnt, uns über den Standpunkt (und die Arbeitsaufgaben) unseres Vereins reiflich zu besinnen. Ihr Entwurf sagt: „Die Gesellschaft zählt zu ihrem Forschungsgebiete alle diejenigen Richtungen und Schulen, welche in ihren philosophisch-religiösen Grundgedanken auf dem Boden des Comenius stehen."

Wenn wir nun unsre Vereinsgenossen fragen, wie sie sich diese philosophisch-religiöse Grundanschauung des Comenius vorstellen, so werden mutmaßlich ihrer viele den Nagel auf den Kopf zu treffen meinen, wenn sie sagen: Comenius war nicht konfessionell, sondern interkonfessionell gesinnt. Das ist aber offenbar nur eine negative Bestimmung und läuft darauf hinaus: Comenius war ein Mann wie Lessings weiser Nathan, der alle Religionen und Konfessionen für Verirrungen und nur seine eigene, die sogenannte „Humanitäts-"Konfession, für allein berechtigt hielt. Nach Ansicht dieser Leute könnte unsere Comenius-Gesellschaft ebensogut Nathan-Gesellschaft heißen; sie gilt ihnen nur als Vorschule der Loge oder vielleicht

auch als eine geschickt verbesserte neue Auflage der Loge, und speziell auf dem pädagogischen Gebiete als Bahnbrecher des Simultanismus.[1])

Nach meiner Auffassung ist die Comenius-Gesellschaft etwas wesentlich Anderes und Besseres als das. Was wir auch immer mit der Loge gemein haben mögen, namentlich in der Negation, so sind wir doch im Positiven sehr wesentlich von ihr geschieden. Gewiß können und wollen wir die Nathanianer nicht von unserem Verein ausschließen, aber wir müssen doch dafür sorgen, daß sie nicht das Steuerruder in die Hand bekommen. Wie wollen wir das aber vermeiden? Die Formel: „philosophisch-religiöser Standpunkt des Comenius" deckt uns nicht, sie reicht bei weitem nicht aus. Wollten wir versuchen, den Begriff „philosophisch-religiös" durch Umschreibung näher zu bestimmen, so würden wir recht in Verlegenheit geraten, und würden in der Praxis aus den Verlegenheiten und Verwickelungen nicht herauskommen. Es gibt aber doch einen Weg, um einen klaren, festen und geschützten Standpunkt zu gewinnen, — jedoch nur einen einzigen. Es ist der, daß wir uns an die konkrete Person des Comenius halten und damit an seine drei konkreten Charaktereigenschaften:

a) Lebendiges religiöses Interesse, — (d. i. nicht bloß religiöse Gedanken, Doktrinen, sondern Interesse und zwar ein lebendiges),
b) entschieden wissenschaftliches Interesse,
c) entschieden pädagogisches Interesse.

Nach der Geometrie reichen drei Linien aus, um eine Fläche nach Form und Inhalt bestimmt abzugrenzen. Das gilt auch für unsere Vereinsposition.

Durch a (religiöses Interesse) steht die Tür unseres Vereins allen ernst Religiösgesinnten offen, selbst den schroffsten Konfessionalisten, ja auch den Päpstlingen, wenn sie mittun wollen. — Sind nun die Leute von dieser festen Position recht zahlreich im Verein vertreten, — wonach wir streben müssen, — dann werden die Nathansleute uns nicht nur nicht schaden, sondern vielmehr nützen, ja unentbehrlich sein.

Indem nun b (wissenschaftliches Interesse) hinzutritt, so ist durch diese zweite Bestimmung verbürgt, daß neben der Festigkeit auch die Bewegungsfreiheit nicht fehlt.

Handelte es sich bloß darum, den Vereinsstandpunkt begrifflich (theoretisch) genau festzustellen, dann würden jene zwei Bestimmungen (religiöses und wissenschaftliches Interesse) ausreichen. Erwägt man aber, daß Theorie und Praxis zweierlei Dinge sind, dann ist auch leicht ein-

[1]) Dörpfeld weist damit hin auf bestimmte in der pädagogischen Presse hervorgetretene Bemühungen, des Comenius Namen für Parteizwecke dienstbar zu machen. A.

zusehen, daß die dritte Charaktereigenschaft (pädagogisches Interesse) für das Vereinsleben eben so gewiß von großer Bedeutung sein muß, als sie bei Comenius nicht etwas Zufälliges war.

Durch c (pädagogisches Interesse) wird nämlich darauf hingewirkt resp. verbürgt, daß die religiösen und wissenschaftlichen Bestrebungen erstlich vereint und zum andern praktisch gesund bleiben. Ein besseres Schutz- und Trutzmittel für diesen Zweck gibt es nicht.

Unsere Vereins- { Losung / „Konfession" } heißt darum:

Die konkrete Persönlichkeit des Comenius und seine drei konkreten Charaktereigenschaften (Interessen).

Dadurch gewinnt unsere Gesellschaft für beides — für ihre Stellung und für ihre Arbeit — alles, was sie wünschen kann, nämlich:

für ihre Stellung: Klarheit und Festigkeit,
für ihr Handeln: vollste Bewegungsfreiheit,
und dazu: Verbürgung der Gesundheit.

Machen Sie in Gedanken die Probe. Denken Sie sich irgend welche Angriffe, Verlegenheiten und Verwickelungen — sei es von konservativer (konfessioneller usw.) Seite, oder von liberaler, — und besinnen Sie sich dann, ob der bezeichnete Vereinsstandpunkt nicht vollaus die Mittel bietet, um die Angriffe abzuwehren und aus den Verlegenheiten herauszubekommen.

Nehmen wir ein paar Proben vor: Gesetzt, von streng konfessioneller Seite werde der Vorwurf erhoben, der Standpunkt der Comenius-Gesellschaft sei zu lax, zu weit, zu unklar, zu humanitätlich, zu logenartig, usw., so daß ein positiver (konfessioneller) Christ sich nicht darin heimisch fühlen könne. Darauf ist zu erwidern: Auch für die entschiedensten Konfessionellen steht unsere Tür weit offen, sie seien dringend eingeladen; je mehr religiöses Interesse jemand mitbringe, desto willkommener sei er, wir machen hinsichtlich seiner religiösen Doktrin keinerlei Anforderungen, beschränken ihn nicht, üben an ihm auch keine Kritik. Was wir von ihm fordern, sei lediglich dies, daß er auch wissenschaftliches und pädagogisches Interesse habe. Besitze er die nicht und glaube er darum nicht beitreten zu können, so habe nicht seine Konfession ihn ausgeschlossen, sondern der Mangel an wissenschaftlichem und pädagogischem Interesse. Der Tadler wird verstummen müssen.

Gesetzt ferner, auf liberaler Seite fände man es überflüssig, daß wir auch die schroffsten Konfessionellen aller Art aufnehmen, und man behaupte, der Verein lähme damit sich selbst, und verleide den echten Liberalen den Beitritt. Darauf ist zu erwidern: Einer mag in religiösen Dingen so freiheitlich denken, wie er will — unsere Tür steht ihm offen, wir kritisieren

seine Ansichten und beschränken ihn nicht. Was will er mehr? Dieselbe Toleranz haben wir aber auch gegen die Konfessionellen zu üben, wenn sie auf dem Boden unsres Programms mitarbeiten wollen, also auch wissenschaftliches und pädagogisches Interesse zeigen. Täten wir anders, so wären wir keine Comenius-Freunde. Allerdings fordern wir im Namen des Comenius auch in religiöser Beziehung etwas, nämlich religiöses Interesse, auch von den freier Denkenden, jedoch ohne nach ihren Ansichten zu fragen. Besitzen sie nun dieses Interesse, so mögen sie es auch dadurch beweisen, daß sie anders geartete, z. B. streng konfessionelle Ansichten, falls ihnen ein lebendiges Interesse zum Grunde liegt, respektieren. Besitzt ein Liberaler kein religiöses Interesse, so ist er für einen wichtigen Teil unsres Programms unbrauchbar, gleichwohl weisen wir ihn nicht zurück, falls er wenigstens wissenschaftliches und pädagogisches Interesse besitzt, — nur müssen wir verlangen, daß er wenigstens soviel Toleranz habe, um in unserm Verein auch die streng Konfessionellen tragen zu können. —

Ich denke, auch der liberalste Liberale wird anerkennen müssen, daß das im Sinne des Comenius geredet ist."

Vom Erleben Gottes.

Von Konsistorialrat Dr. von Rohden in Zehlendorf.

Es war ein heißes Jahr, das wir soeben zurückgelegt haben; heiß und schwer in der Natur, der Politik, und besonders auch im kirchlichen Leben. Manche sagen sogar, es sei für die Kirche ein verhängnisvolles Jahr gewesen, es habe ihr Wunden geschlagen, an denen sie sich verbluten müßte. Gewiß, nur der preußischen Landeskirche droht zunächst die Gefahr, nicht der Kirche Christi, der wahren Gemeinde der Gläubigen, dem Reiche Gottes. Denn die Gläubigen lassen sich durch die Not nur noch gewichtiger und williger auf Gott werfen, kommen ihm durch die Bedrängnis immer näher, erleben ihn in der Anfechtung immer gewisser. Ja, sie erleben Gott!

Aber wie war es doch bei den heißen Kämpfen der Kirche? Sprachen nicht eben die auf der anderen Seite mit Nachdruck vom Erleben Gottes? Wurde nicht das Feldgeschrei ausgegeben, daß es sich um den Gegensatz von Gewohnheit und Gesinnung, von totem Buchstabenglauben und lebendiger Religiosität, von Lehre und Leben handele? Warf man nicht uns Altgläubigen mit Heftigkeit den Vorwurf ins Gesicht, wir hielten uns und das nachwachsende Geschlecht in einem unselbständigen Dogmatismus künstlich fest und wehrten dem allenthalben emporquellenden frischen, freien, göttlichen Leben, wollten von dem Gott in der Menschenbrust nichts wissen? Wir

sollten nur, anstatt die Menschen in starre, unglaubliche Bekenntnisformeln zu bannen, der starken Strömung folgen, von der weite Kreise, ja, ganze Gemeinden ergriffen würden, die Gott in persönlicher Aneignung, in Selbstständigkeit und Freiheit erleben wollten.

Ja, wenn der Kampf wirklich dazu gedient hätte, ein neues Erleben Gottes der deutschen Christenheit zu vermitteln, wer wollte ihn dann nicht segnen? Wenn der tiefe Riß, der die ältesten Freundschaftsbande sprengte, die Leute wirklich neu und inniger mit Gott verbunden hätte, wer wollte dann nicht all das heiße Weh des Kirchenstreites gern verschmerzen! Aber haben wir recht gehört? Wird tatsächlich der Gegensatz, der die beiden sich bestreitenden Lager der deutschen Christenheit so schicksalsschwer trennt, durch die Begriffe „bekenntnismäßige" und „persönliche" Religiosität, Überlieferungsglaube und Leben richtig gekennzeichnet? Haben denn nicht alle wirklich Frommen Gott selbst zu erleben gesucht, zu erleben geglaubt? Von Abraham an, der sich der Zusage Gottes getröstete: „Fürchte dich nicht; ich bin dein Schild und dein sehr großer Lohn!" Von dem Psalmisten her, dessen Seele nach Gott dürstete wie der Hirsch nach frischem Wasser, oder dem andern Gottesmann, der nichts nach Himmel und Erde fragen wollte, wenn er nur Gott hatte! Von den doch geistig noch tief stehenden Leuten von Samaria an, die zu der Samariterin sagten: „Wir glauben nun nicht mehr um deiner Rede willen; wir haben selbst gehört und erkannt, daß dieser ist wahrlich Christus, der Welt Heiland" (Joh. 4, 42). Und alle unsre frommen Kirchenlieder, die in zartester Gottinnigkeit gesungen sind, von dem gewaltigen „Ein feste Burg" an und „Ist Gott für mich, so trete" bis zu dem ganz intim-persönlichen: „Allgenugsam Wesen, das ich hab erlesen mir zum höchsten Gut". Und insbesondre wir Leser des Dörpfeldschen Schulblatts, die wir uns doch genau genug auf die stete Mahnung Dörpfelds besinnen: Nicht Spediteure toter Waren dürfen die Religionslehrer sein, sondern Zeugen lebendiger Gottestaten und Geschehnisse, Zeugen, die selbst etwas erlebt haben und aus eigener Anschauung und Erfahrung ihre Bekundungen abgeben — wir bedürften wirklich solches Hinweises, daß es sich im Christentum um ein eigenes Erleben Gottes handele? Wir müßten uns von jener Seite vorhalten lassen, daß man nach dem Willen des Spruchkollegiums „nicht mehr von dem Gott reden" solle, „wie ich ihn erlebe, sondern von dem Gott, wie er von anderen erlebt worden ist"? Wir dürften jetzt nicht mehr mit innerer Freudigkeit ein unmittelbares Zeugnis ablegen von Gott, wie wir ihn verstehen!

Hier sind doch die Dinge, wie es in der Hitze der Agitation wohl zu geschehen pflegt, auf den Kopf gestellt. Man will auf jener Seite wirklich glauben machen, daß wir geistverlassen unsern Glauben wie eine welke

Herbariumspflanze verwahrten und weitergäben. Und Glauben ist uns doch nichts, wenn er nicht ein lebendiger Besitz ist, „ein lebendig, mächtig, schäftig Ding", wie Luther sagt. Aber vielleicht tut es uns doch not, daß wir uns wieder an diesen echten Lutherschen Glaubensbegriff erinnern lassen; vielleicht sollen die Modernen uns Altgläubige doch in ein neues und tieferes Erleben Gottes hineinführen! Es war doch frappant, wie von dem offiziellen Verteidiger jene „Geheimreligion der Gebildeten", die vom Spruchkollegium als nicht mehr christlich verworfen wurde, mit dem Hinweis auf unsern frommen Tersteegen gerechtfertigt werden sollte und behauptet wurde, sie decke sich durchaus mit der bekannten Strophe: „Luft, die alles füllet, drin wir immer schweben, aller Dinge Grund und Leben" usw.

Nun, wir verstehen. Es läuft darauf hinaus, diesen Modernismus als die lebendige, zarte, gottinnige Mystik der starren, äußerlichen Scholastik eines bloß traditionellen Bekenntnisglaubens entgegenzuhalten. Wir sagten aber schon, daß wir das Erleben Gottes und damit der Mystik schon längst, bevor der heutige Monismus für die alten Mystiker Propaganda machte, kannten und schätzten, und daß wir in dieser Schätzung uns durch den Spruch des Irrlehregerichts nicht im mindesten beirrt und beschwert fühlen. Suchen wir uns zu verständigen.

Wenn Paulus sich auf das griechische Dichterwort beruft: „In ihm leben, weben und sind wir", wenn er noch viel mehr aus persönlichster Erfahrung heraus bezeugt: „Ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus lebet in mir", so war er zweifellos ein Mystiker. Und der Wiederentdecker des paulinischen Christentums, Luther, war ebenso ein Mystiker, wenn sein ganzes Sinnen und Trachten darauf zielte, einen gnädigen Gott zu gewinnen, zu haben. Lebendiges Christentum kann ohne Mystik nicht sein. Aber sie ist mit Vorsicht zu genießen. Das lehrt ihre Geschichte nur zu deutlich und ernst.

Zwischen Mystik und Mystik ist ein großer Unterschied. Es ist nicht zufällig, daß die atheistische Naturphilosophie, des öden Materialismus und der Häckelschen Irreligiosität überdrüssig, wieder auf die mittelalterlichen Mystiker zurückgreift, daß ein bekannter monistischer Verlag in Jena unsere alten Meister Eckhart, Tauler, Seuse usw. in seinen Ausgaben den erstaunten Gebildeten des 20. Jahrhunderts wieder vorlegt. Wenn Meister Eckhart sagt: „Alle Kreaturen jagen darnach, Gott gleich zu werden. Wäre Gott nicht in allen Dingen, so hätte die Natur weder Wirksamkeit noch Begehr ... wäre ein Mensch noch so durstig, wäre nicht etwas von Gott im Getränk, würde er dessen nicht begehren", so stimmt solche Naturmystik ja trefflich zu der modernen Kreaturvergötterung. Und wenn Angelus Silesius dichtet:

„Ich weiß, daß ohne mich Gott nicht ein Nu kann leben;
Werd ich zunicht, er muß vor Not den Geist aufgeben",

so kann man ohne weiteres verstehen, warum unsre ästhetischen Naturanbeter wie Wilhelm Bölsche grade für einen solchen Vertreter der Mystik schwärmen. Solche Vereinerleiung von Gott und Welt, solche Hereinziehung Gottes ins Natürliche und Erhöhung des Menschen ins Unendliche, ins Allwesen berauscht auch den ästhetisch gesinnten Gebildeten von heute. Der Pantheismus läßt sich ja mit Naturwissenschaft und höherer Bildung so ausgezeichnet verbinden. Da sind auch alle die unangenehmen Spannungen von Geist und Sinnlichkeit, von göttlicher Heiligkeit und menschlicher Unheiligkeit, von Sünde und Gnade im Prinzip aufgehoben, und einer Erlösung bedarf es nicht, da der Mensch den Gott in seiner Brust entdeckt und sich selbst erlöst. Eine solche Diesseitsreligion befriedigt den natürlichen Menschen aufs beste, kann ihn sogar, schön vorgetragen, begeistern. Aber eben daß er mit ihr und durch sie mit sich selbst zufrieden bleibt, ist eben ihre große Gefahr; denn sie hebt ihn eben nicht über ihn selbst hinaus, hindert ihn, zu dem lebendigen Gott zu kommen. Gewiß, auch wir wollen uns der „Tagesansicht" freuen und sie pflegen, die überall in der Welt das Göttliche aufsucht und es zu finden weiß. Aber ein Gott, der völlig in die Welt eingeschlossen ist und in ihr aufgeht, der nicht der Welt unbedingt mächtig ist, hört für uns auf, ein Gott zu sein. Unser Vertrauen können wir auf ihn nicht setzen!

Nun zeigt uns die deutsche Mystik aber auch einen andern Weg als den des ästhetischen Monismus. Tauler hütet sich sorgfältig, seine Bestimmungen über Gott ins Pantheistische ausfließen zu lassen. Wohl sagt er: „Wir sind geschaffen und gerufen zu großen Dingen"; darum müssen wir Gott in uns Raum geben, damit wir die Kraft haben, sie auszuführen. Aber nicht das Gutsein, nicht die Askese, nicht die frommen Handlungen bringen uns mit Gott zusammen. Sie sind nur „ein Klappern der auswendigen Werke", gründen sich auf Eigenliebe und Eitelkeit und führen zu nichts; „dessen Alles nimmt sich Gott nicht an". Und das ist die Linie, auf der Luther über das Büchlein „Ein deutsch Theologia" weiterschreitet zu dem reformatorischen Grundprinzip von der Rechtfertigung allein durch den Glauben. So gewinnt er den gnädigen Gott und mit ihm einen ganz neuen Gottesbegriff, den himmlischen Vater des Evangeliums. Und diesem neuen Gottesgedanken entsprach das neue Verhältnis zu Gott, der evangelische Kinderglaube, das furchtlose Vertrauen des Kindes zum Vater. „Mit diesem Hauptsatz der Reformation, daß der Glaube ‚Zuversicht' (fiducia) sei, ist ein Zweifaches gegeben: Vertrauen zu Gott — also keine Furcht vor Gott; Vertrauen zu Gott — also kein Vertrauen auf sich selbst, d. h. keine Zuversicht, daß man sich selbst erlösen könne."[1])

[1]) Nach E. Lehmann, Mystik, S. 116 ff. Aus Natur und Geisteswelt, Teubner — ein feines, höchst lehrreiches, empfehlenswertes Büchlein.

Wir erkennen also: Zwischen Naturmystik und sittlich orientierter Mystik ist ein gewaltiger Unterschied. Gewiß, sie haben beide den Zug zum Monismus. Auch Luther und Calvin wollten von einem dem allmächtigen Gott gegenübertretenden „freien Willen" des Menschen nichts wissen. Gott wirkt allein. Aber das andere Glied der paulinischen Antinomie war ihnen ebenso wichtig, „die Seligkeit zu schaffen mit Furcht und Zittern" (Phil. 2, 12). Gott soll einmal werden alles in allen; indem wir wahrhaft leben, erleben wir Gott. Das ist das Ziel und Ende. Aber wir können nicht mit dem Ende anfangen. Selbstvergötterung ist allemal Hochmut, der vor dem Falle kommt. Der Weg zu Gott geht durch den Selbstverzicht, durch den Tod der Kreatur. Des Mystikers Seuse Dreiklang gilt auch noch für den stolzen Menschen der Gegenwart: „Entbildet von der Kreatur muß ein gelassener Mensch werden, gebildet werden mit Christo und überbildet in die Gottheit." „Der Sinnen Untergang ist der Wahrheit Aufgang." So soll „ein gelassener Mensch im Lichte (der Gnade) merken die Gegenwärtigkeit des alleinigen göttlichen Wesens in ihm".[1] So wollen wir mit Tersteegen Gott und seine Gegenwart in uns erleben, aber nur indem wir „mit Ehrfurcht vor ihn treten".

Die Arbeitsschule.[2]

Von Rektor Klempt in Eving.

Mit dem Worte „Arbeitsschule" wird eine pädagogische Reformbewegung bezeichnet, über deren Wesen die verschiedensten Ansichten im Umlauf sind. Der eine denkt, wenn er von Arbeit hört, nur an körperliche, der andere nur an geistige, der dritte an körperlich-geistige Arbeit. Der eine sieht in dieser Bewegung eine prinzipielle Umgestaltung unseres Unterrichts und unserer Erziehung, der andere glaubt, daß es sich nur um eine methodische Maßnahme, ein dritter, daß es sich um ein neues Fach handle. Diese verschiedenen Auffassungen sind zweifellos zum Teil dadurch mit veranlaßt, daß die Bewegung zunächst mit ziemlicher Unklarheit auf den Plan trat, zum Teil aber auch dadurch, daß sie in den verschiedensten Bezeichnungen ihren sprachlichen Ausdruck fand. Man spricht von „Arbeitsschule" (im Gegensatz zur „Lernschule"), von Werkunterricht, Handfertigkeitsunterricht, Werkstattunterricht, Knabenhandarbeit u. dergl. Diese Mannigfaltigkeit der Namen mußte natürlich verwirrend wirken und zu Mißverständnissen führen. Es darf uns daher nicht wundern, daß sich in der

[1] Vgl. Lehmann a. a. O. S. 111.

[2] Vergl. hierzu den Aufsatz „Probleme und Reformversuche" im Lit. Wegweiser dieses Heftes. A.

Beurteilung der „Arbeitsschule" die schroffsten Gegensätze zeigen: warme Annahme auf der einen, kühle Ablehnung auf der andern Seite. — Hierzu kommt, daß auch die Begründung der neuen Idee eine große Verschiedenheit zeigt.

Unter den Gründen, die für sie ins Feld geführt werden, seien zunächst die wirtschaftlichen und sozialen genannt. „Deutschland ist", so heißt es, „ein Industriestaat geworden. Viele Menschen „sinken immer mehr zum Fabrikarbeiter herab". Sie haben infolge der Arbeitsteilung nur noch mechanische Arbeiten zu verrichten. Daher verringern sich die reichen Möglichkeiten, die in der Hand schlummern. Sie wird um so einseitiger, starrer, ärmer, ungelenkiger. Der wirtschaftliche Kampf, in dem unsere Nation mit andern (Engländern und Nordamerikanern) steht, fordert technisch geschulte, geschickte Arbeiter, wenn wir aus der Konkurrenz als Sieger hervorgehen sollen. Durch den Werkunterricht soll die Schule die Hand des künftigen Industriearbeiters geschickt machen.

Aber auch die Hand jedes Einzelnen muß geschult werden, um die ästhetische Bildung des Volkes zu heben. „Die künstlerische Kultur der Massen zeigt vielfach noch einen großen Tiefstand." Man denke an die Geschmacklosigkeit, die sich im Bilderschmuck manches Wohnraumes offenbart, an die Geschenkindustrie, die die Vornehmtuerei, die Lüge, den Schein usw. fördert. Hier bietet sich für den Arbeitsunterricht eine dankbare Aufgabe. Er soll den Geschmack bilden und das Kind lehren, daß auch in der Kunst schlichte Wahrheit immer schöner ist als vornehm sein wollende Nachahmung. — Die vom künstlerischen Sinn belebte Hand ist besonders für den Handwerker wichtig. Die Maschine läßt ihm noch viel Arbeit übrig. Alles, was eine individuelle Gestaltung verlangt, z. B. der meiste Schmuck an Gegenständen kann nicht im Fabrikraum hergestellt werden, das muß Einzelarbeit sein und bleiben. Die Maschine wird den Handwerker nicht überflüssig machen. Er wird nur zu andern Arbeiten übergehen, er wird Kunsthandwerker, „produktiver Künstler", werden müssen. Diese technische und künstlerische Emporbildung des Handwerkers soll der Werkunterricht „besorgen".

Andre fordern die Arbeitsschule vom Standpunkte des Individualismus aus. Das Kind verlangt Betätigung, und soweit diese technischer Natur ist, wird die Aufnahme der körperlichen Arbeit in die Schule zur Notwendigkeit.

Die „Persönlichkeitspädagogik" kommt vom Standpunkt der Persönlichkeit des Kindes aus zur Forderung der Arbeitsschule. Sie versteht unter dem Unterricht „Entbindung gestaltender Kraft im Dienste der Persönlichkeitsbildung". Die Entbindung wird eingeleitet durch die Anschauungsstoffe. Die wichtigsten Aufgaben sind Gestaltungsaufgaben, die durch die Arbeitsschule gelöst werden.

Besondere Förderung verdankt die Reformbewegung der experimentellen

Forschung. Diese weist hin auf die Lehren der Biologie, der Anatomie, der Physiologie und der Psychologie und gründet darauf die „Erziehung durch die Tat". Die Biologie zeigt, daß schon das einzellige Lebewesen, das Protoplasma, die „lebende Substanz", jede Einwirkung mit einer Rückwirkung beantwortet, daß bei allen höheren Tieren und auch beim Menschen auf die Reize regelmäßig Reaktionen, Bewegungen oder Bewegungshemmungen, folgen. Eindruck und Ausdruck gehören also zusammen. — Die Anatomie weist nach, daß nicht bloß nach innen führende Empfindungsnerven, sensorische Ganglienzellen und sensorische Gehirnfelder, sondern auch motorische Ganglienzellen und Gehirnfelder und nach außen leitende Bewegungsnerven vorhanden sind. — Die Physiologie lehrt, daß bei jeder Bewegung und Handlung, sei sie nun willkürlich oder unwillkürlich, der nach innen führende sensorische Nervenprozeß und der nach außen führende motorische Nervenprozeß eine Einheit bilden, und daß diese sensorisch-motorische Einheit allen Akten des Beobachtens, Denkens, Fühlens und Handelns zugrunde liege. Zu jedem sensorischen Prozeß muß also ein motorischer Prozeß hinzukommen, wie er vorliegt in der Antwort des Schülers, in seinem sittlichen Verhalten oder auch in technischer Arbeit. — Nach der Lehre der Psychologie hat jedes Anschauen und Empfinden, jedes Vorstellen und Denken, jedes Fühlen und „Wollen" das Bestreben, in eine Bewegung überzugehen oder eine Bewegung zu hemmen. Die von den Empfindungsnerven zum Gehirn geleiteten Reize setzen sich in den motorischen Nerven fort und setzen die Muskeln der Sinnesorgane beim Wahrnehmen, der Glieder beim Handeln, der Gesichtsmuskeln beim Mienenspiel, der Sprachmuskeln beim Sprechen und Denken, der Muskeln des Herzens, der Gefäße, des Darms bei Affekten in Bewegung. Sehen wir z. B. einen Gegenstand, so entsteht durch den Reiz eine Lichtempfindung, und durch diese wird eine Einstellung des Auges bewirkt. Genügt uns nun das Gesichtsbild, so ist der Prozeß zu Ende. Genügt es uns nicht, so gelangt vom Gehirn aus ein neuer Antrieb zu einer besseren Einstellung des Auges in den Bewegungsmuskel. Und dieses Hin und Her findet solange statt, bis das Gesichtsbild für uns klar und bestimmt genug ist. „Es entsteht also eine kreisläufige Wechselwirkung zwischen sensorischen und motorischen Prozessen und Vorstellungen. Die sensorischen Prozesse entsprechen mehr dem Aufnehmen, der Passivität, dem Stoffe, dem Anschauen, dem Beobachten; die motorischen Prozesse hingegen beziehen sich mehr auf das Bestimmen, die Aktivität, die Form, das Gestalten, das Konstruieren, das Dar- und Einstellen. Nach dem Beobachten einerseits und vor dem Darstellen andererseits erfolgt das geistige Verarbeiten. Diese Ausführungen zeigen: Dem Eindruck muß eine gebildete Einstellung folgen; Beobachten und Darstellen müssen in kreisläufiger

Wechselwirkung sich gegenseitig vervollkommnen. Es ist eine motorische Erziehung (die bisher gefehlt hat), eine Pädagogik der Tat, vonnöten. Der passiv aufnehmende Unterricht muß durch den beobachtend-darstellenden, die „Lernschule" durch die Schule der Tat ersetzt werden." (Lay.) Vor allem erwartet man von der Arbeit recht viel für die Willensbildung. Häufige Wiederholung derselben Arbeit soll den Willen stählen. „Es sind sich noch keineswegs alle Pädagogen über diesen wichtigen Satz klar: Wenn überhaupt mit den Mitteln der Pädagogik eine Schulung, Kräftigung, Veränderung der Willensvorgänge zu erreichen ist, so kann das nur dadurch geschehen, daß man dem Zögling in planmäßiger Weise Gelegenheit zu häufiger Ausführung von Willenshandlungen gibt. Nicht durch Reden, durch Belehrungen und Vorschriften wird der Wille gestählt, sondern durch Handlungen. Der Junge, der hundertmal alle Muskeln seines Körpers beim Ballspiel zur kräftigsten Ausführung der notwendigen Bewegung bereithält, gewinnt mehr für die Stählung seines Willens, als wenn er die schönsten Reden und Ermahnungen über sich ergehen läßt."

Es ist selbstverständlich, daß die Reformer, um sich durchzusetzen, eine kräftige Kritik an der alten Schule, der „passiven Lernschule", üben. Die alte Schule, so läßt sich ein Kritiker vernehmen, kenne nur den Geist. Herz und Hand seien für sie nicht da. Sie diene dem Wissen, dem Intellektualismus. Der Lehrer sei zum Buchhalter erniedrigt. Die Kinder, bei denen von allen Geistesfunktionen nur das Gedächtnis in Anspruch genommen werde, schleppten sich mit matten Buchauszügen, mit Bildern und Leitfäden herum. Biblische Geschichte, Religion, Vaterlands- und Naturkunde, Deutsch und Rechnen, alles werde durch die tote Schrift vermittelt, alles gelernt, alles aufgegeben und abgefragt. Der Religionsunterricht nehme keine Rücksicht auf das wirkliche Leben, der vaterländische Geschichtsunterricht kümmere sich nicht um die geschichtlichen Denkmäler, auch nicht um die literarischen Denkmäler, die Quellenstücke. Alles leide die Qualen der Verschmachtung: das Lied, welches im Lesebuch steht, das Bild, das als Zierde auftritt, die Gesänge, welche der Lehrplan verzeichnet. Das Naturgefühl bleibe unentwickelt. Der Sinn für Wahrheit stehe auf tönernem Fuße. Die Schule mit ihrem geisttötenden Drill und mit ihrem kalten Herzen trage die Schuld, wenn es im Volke an Persönlichkeiten fehle. Die Hand nehme sie nur zum Schreiben in Anspruch, das mit der Tyrannei des Alphabets auf der Fibelstufe seinen Anfang nehme und in ewigen Schönschreibeübungen, in unnützer Notizenkrämerei und fader Wiederkauung, in trockenem Diktat und bei persönlichkeitstötender Leitfadengängelung fortschreite, bis zuletzt die Schüler weder eine originelle Schrift noch eine Fertigkeit im freien Gedankenausdruck hätten usw.

Wir werden später erfahren, wie die Arbeitsschule die „Einseitigkeiten und Mängel der Lernschule" vermeidet. Zunächst aber wollen wir zusehen, in welchen Formen sich die Arbeitsschule darbietet, damit wir uns einen klaren Begriff von ihr machen können. Wir folgen dabei den Ausführungen Seinigs in der Schrift „Die redende Hand".

Seinig und wohl auch die meisten übrigen Freunde der Handbetätigung unterscheiden scharf zwischen Werkunterricht und Werkstättenunterricht. Den Unterschied dieser beiden Richtungen der Handbetätigung ersieht man leicht aus folgender Tabelle.

Die Handbetätigung findet statt:

in der Klasse: Werkunterricht (planmäßige Betätigung der Handfertigkeit während und zur unmittelbaren Unterstützung des (Sach-) Unterrichts.	in der Werkstätte: Knabenhandarbeit, Werkstättenunterricht.
1. Die Arbeit ist (wie der übrige Unterricht) obligatorisch.	Ist meist fakultativ und liegt außerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts.
2. Dient mehr der intellektuellen Erziehung.	Hat mehr ästhetische Ziele, will mehr den Geschmack erziehen.
3. Unterstützt unmittelbar den (Sach-) Unterricht durch Klärung, Vertiefung, Kontrolle und Festigung der Unterrichtsergebnisse.	Dient meist nicht unmittelbar den unterrichtlichen Zielen, oder muß ihnen nicht unmittelbar dienen.
4. Liefert als Ergebnis vorwiegend Objekte für die Schule.	Vorwiegend Objekte fürs Haus, Gebrauchsgegenstände.
5. Es muß Rücksicht auf die Zeit beim Arbeiten genommen werden.	Es wird vom einzelnen Schüler beliebig lange an einem Objekt gearbeitet. Die wenigen einzelnen Knaben arbeiten meist an verschiedenen Objekten.
6. In allen Schulen (auch Mädchenschulen) leicht durchführbar.	Bei uns fast ausschließlich in Knabenschulen ausgeübt.
7. Beschränkt sich möglichst auf Werkzeuge des Hauses (Taschenmesser, Schere, Zange, Nadel).	Lehrt die Knaben neue Werkzeuge anwenden (Hobel, Drehwinde, Säge), die weniger im Hause als beim Handwerk gebraucht werden.
8. Arbeitet vorwiegend mit Typen.	Arbeitet vorwiegend nach vorliegenden bestimmten, oft gewerblichen Objekten (meist nach Maß).

Werkunterricht.	Werkstättenunterricht.
9. Achtet zuerst und mehr auf Inhalt (Ziel: schnelle Erreichung des Unterrichtszweckes, Arbeit nach Zeit).	Achtet zuerst und mehr auf Form. (Ziel: Präzisions-, Qualitätsarbeit hinsichtlich des Äußeren, der Form.)
10. Ausführung der Arbeiten lediglich bedingt durch schulische Interessen. (Zweck, Zeit, Klärung.)	Ausführung auch (und sogar mehr) bestimmt und beeinflußt von Fragen des Kunstgewerbes, des jeweilig herrschenden Geschmacks.
11. Bedient sich der Fertigkeiten: Zeichnen, Formen, Papierarbeiten, Papparbeiten als „Prinzip".	Der Fertigkeiten: Papier- und Pappарbeiten, Schnitzen, Sägen, Hobelbank-, Metall-, Glasarbeit usw.
12. Ist auf jeden Fall und durchaus Massenunterricht.	Ist mehr Gruppen- oder wohl zumeist Einzelunterricht.
13. Ist als Prinzip glatt durchzuführen ohne Belastung des Stundenplans.	Ist Disziplin.
14. Drängt auf Vereinfachung von Werkzeug und Technik.	Verlangt Komplikation u. Differenzierung von Werkzeug und Technik.

Diese Scheidung von Werkunterricht und Werkstättenunterricht hat sich erst im Laufe der Jahre vollzogen. Ursprünglich dachten die Reformer lediglich daran, den Werkstättenunterricht als besonderes Fach in die Schule einzuführen. Ihre Bestrebungen scheiterten jedoch an dem Widerspruch der Lehrerwelt, die ganz richtig erkannte, daß eine Handbetätigung, die zum Unterricht in gar keiner oder nur in lockerer Beziehung steht, für die Erziehungszwecke nahezu bedeutungslos sein muß. Die einmütige Ablehnung der Handarbeit als Disziplin gab ihren Freunden Veranlassung, darüber nachzudenken, ob sie nicht in irgend einer Form als „Prinzip" Aufnahme in die Schule finden könnte. So kam man auf den Werkunterricht. Für diesen strebt man die obligatorische Einführung an, während man sich hinsichtlich des Werkstättenunterrichts mit einem fakultativen Dasein zufrieden gibt.

An dieser Stelle können wir uns einen kritischen Rückblick auf die von den Reformern für die neue Idee geltend gemachten Gründe nicht versagen.

Wenn die Handarbeit außerhalb der stundenplanmäßigen Zeit betrieben wird, so erscheinen nach meiner Erfahrung in der Hauptsache nur diejenigen Schüler, die es am wenigsten nötig haben, nämlich diejenigen, die von Natur eine geschickte Hand haben. Den Ungeschickten sagt die Arbeit nicht zu.

Damit schrumpfen aber die Gründe, die für die Handarbeit ins Feld geführt wurden, ganz gewaltig zusammen, sie verlieren an Beweiskraft. Denn da es sich beim Werkunterricht nicht um ästhetische Ziele, um Geschmacksbildung, nicht um Präzisionsarbeit handelt, so kann sein Nutzen für die Ausbildung der Hand nicht groß sein, und zwar um so weniger, als er ja nur die gewöhnlichsten Werkzeuge erfordert. Alles, was zur Empfehlung der Handarbeit geredet wurde über die Ertüchtigung für das soziale und wirtschaftliche Leben, über die Ausbildung des Handwerkers zum Künstler usw., verliert sehr an Gewicht, wenn es sich nur um den Werkunterricht handelt.

Ja, in der neuesten Zeit und vor allem in der Praxis tritt das eigentliche „Werk", die Handbetätigung als solche, noch mehr zurück. Nach Rißmann kommt die Arbeit, mag sie nun rein psychischer oder physisch-psychischer Art, Gedanken- oder Handarbeit, sein, ausschließlich als Mittel der geistigen Bildung in Betracht. Sie soll den Schüler veranlassen, die geistigen Inhalte selbsttätig zu „erarbeiten". Bei Schöpfung der „Arbeitsschule" handelt es sich nicht um Förderung der technischen Bildung, sondern um Einfügung der Arbeit in den Unterricht als methodisches Prinzip. — Der erste Schritt eines Unterrichtsaktes im Sinne der „Arbeitsschule" ist (wir folgen hier noch der Rißmannschen Schrift „Die Arbeitsschule") die Aufstellung eines Zieles, d. i. einer Vorstellung, die dazu bestimmt und imstande ist, Vorstellungsverlauf und Handeln zu leiten. — Das zweite Hauptmoment des Unterrichts in der „Arbeitsschule" ist die freie Diskussion. Soll der Unterricht wirklich Kräfte entfesseln, so darf er nicht auf aktives Anbieten des Lehrers und passives Aufnehmen des Schülers sich beschränken, sondern muß der Hauptsache nach in gemeinsamer Arbeit, in gemeinsamer Beratung bestehen, an der neben dem Lehrer auch die Schüler teilnehmen. In gemeinsamer Beratung, die jedem freie Aussprache sichert, werden die Wege erörtert, auf denen es gelingen könnte, das Ziel zu erreichen, werden die Hindernisse gekennzeichnet, die sich beim Beschreiten dieses oder jenes Weges entgegenstellen würden, wird versucht, Mittel zur Überwindung dieser Widerstände ausfindig zu machen. Unmerklich lenkt der Lehrer die Besprechung durch Einwürfe und Zusammenfassungen. So heben sich aus dem anfänglichen wirren Durcheinander allmählich gemeinsame Einsichten heraus. Die Ansichten der Einzelnen beginnen sich zu einen. Die Diskussion wird immer mehr eingeschränkt. Endlich steht der aus gemeinsamer Arbeit hervorgegangene Plan fest. Das ist die Geistesarbeit, die die „Arbeitsschule" fordert. Dabei ist es ganz gleichgültig, ob es sich um eine Aufgabe handelt, die ihre Lösung ausschließlich innerhalb des geistigen Lebens findet, oder um eine solche, deren Lösung auch abhängig ist von einer planmäßigen Bearbeitung materieller Stoffe. Nicht eine bestimmte Form

der Arbeit ist, wie nicht genug betont werden kann, das Kennzeichen der „Arbeitsschule", sondern die Arbeit selbst, und zwar die Arbeit als psychische Tätigkeit ..... Daß als Ausdrucks- und als Anwendungsmittel gerade die körperliche Betätigung eine wichtige Rolle zu spielen berufen ist, leuchtet ein.

Dieselbe Auffassung liegt der „Dortmunder Arbeitsschule" zugrunde. Unter „Arbeitsunterricht", so heißt es in dem Kapitel „Was wir wollen", verstehen wir den Unterricht, bei dem sich der Schüler, soweit es eben möglich ist, seine Welt — die reale sowohl wie die geschichtliche — selbsttätig erarbeitet, sei es nun durch Beobachtungen und Versuche, mit Hilfe plastischer, zeichnerischer und sprachlicher Darstellung oder durch Lesen und Fragen." Die Frage des Lehrers ist auch für die Dortmunder Arbeitsschule ein Notbehelf. Sie hebt im Schüler Vorstellungsreihen an die Oberfläche des Bewußtseins mit der Tendenz, den Schüler zu veranlassen, aus der Vergleichung, der Abstraktion usw. neue Erkenntnisse zu bilden. Dagegen soll der Schüler an die Stelle des Lehrers treten. Er soll beim Eintritt neuer Vorstellungen selbständig mit der Einordnung und Verschmelzung der neuen geistigen Gebilde beginnen und die Hemmungen selbst beseitigen. Die Schüler müssen also zum Fragen angehalten werden.

Nachdem wir nun zum Begriff der Arbeitsschule vorgedrungen sind, würde es recht lehrreich sein, an einigen Lektionen den Betrieb in der Werkschule genauer kennen zu lernen. Mit Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum müssen wir uns die Mitteilung von Unterrichtsbeispielen versagen. Doch soll hier wenigstens darauf hingewiesen werden, in welcher Weise auf den einzelnen Stufen die Hand betätigt wird.

Auf der Unterstufe kommen vorzugsweise das Formen mit Ton, Plastilin usw., sowie das Zeichnen in Betracht. Zwischen Formen und Zeichnen fügt man außerdem oft das Stäbchenlegen als Übergang ein. Erforderlich ist dieser Übergang nicht, und krummlinige Gegenstände kann man natürlich mit Stäbchen überhaupt nicht darstellen. Mit den Stäbchen wird gerechnet. Die Kinder legen z. B. mit drei Stäbchen einen Tisch ⊤, zählen die Stäbchen, nehmen die Platte oder die Tischbeine weg und geben an, wieviel Stäbchen in jedem Falle übrig bleiben usw. Auf dieselbe Weise ließe sich in unserm Beispiele der aus 4 Stäbchen hergestellte Stuhl herstellen ⊢. Außerdem rechnen die Kinder an den Fingern, die russische Rechenmaschine wird nicht gebraucht. — Sodann gestaltet sich der erste Leseunterricht in der Arbeitsschule oft anders wie bisher. Im ersten Halbjahr etwa bedient man sich nur der Schreibschrift. Eine Fibel kommt nicht in Anwendung. An ihre Stelle treten die Wandtafel und die Schiefer-

tafel der Kinder. Den Lesestoff entnimmt man dem Anschauungsunterricht. Sprechen und Niederschreiben von Silben, Wörtern und Sätzen werden als Ausdrucksmittel fleißig geübt. Erst wenn die Schreibschrift „sitzt", kommt die Druckschrift an die Reihe. Aber auch zu ihrer Einführung wird keine Fibel benutzt. Vielmehr haben die Kinder einen sog. „Lesekasten" in den Händen, der mit leichter Mühe in jeder Schule auf folgende Weise beschafft werden kann. In allen Klassen der Schule sammeln die Kinder leere Streichholzschachteln, so viele, daß jedes „Imänneken" 30 Stück erhält. Die Schachteln werden auf einen Karton geklebt und zwar in 5 Reihen von je 6 Schachteln. Der besseren Haltbarkeit wegen werden die Lesekasten mit einem Rahmen aus Pappe oder Leinen versehen, und der Lesekasten (ein Setzerkasten im kleinen) ist fertig. Jedes Kind erhält einen solchen. Nun läßt man sich die erforderliche Anzahl Alphabete auf kleinen Kartonblättchen mit je einem Lautzeichen drucken. Natürlich bekommen die Schüler nicht gleich alle 30 Buchstaben in die Hand. Man gibt ihnen etwa ein halbes Dutzend: a, e, i, ei, l, m u. dergl. Diese Buchstaben legen sie in die dazu bestimmten Kasten, den „A"-kasten, den „I"-kasten usw. Nun kann das Lesen, das „Drucken" beginnen. Die Kinder legen die Buchstaben auf die Tischplatte nebeneinander und lesen die entstandene Silbe oder das Wort. Nach und nach erhalten sie auch die übrigen Buchstaben des Alphabets und können nun ganze Sätze legen und lesen. — In manchen Schulen ist eine Abweichung von der hier beschriebenen Art insofern zu beobachten, als die Buchstaben nicht auf die Tischplatte gelegt, sondern zwischen 2 Leisten, die sich auf einer Papptafel befinden, geschoben werden. In diesem Falle hat jedes Kind wirklich seine komplette Lesemaschine. — An dieser Art lesen zu lernen rühmt man dreierlei. 1. Das Lesen ist den Kindern nicht langweilig wie beim sofortigen Gebrauch der Fibel. Es ist ihnen vielmehr ein Vergnügen, da sie mit den Händen tätig sein können. 2. Sie lernen das Lesen schneller, einmal wegen des mit der Lesearbeit verbundenen Lustgefühls, sodann weil sie durch das Einordnen der Buchstaben in die Kästen genötigt sind, sich das Buchstabenbild genau einzuprägen, also es mit gespannter Aufmerksamkeit zu betrachten. 3. Dieser Leseunterricht arbeitet der Rechtschreibung vor, da die Kinder durch das selbständige Zusammenlegen der Buchstaben zu Wörtern sich auch die Wortbilder einprägen.

Im zweiten Schuljahr tritt als neue Technik das Ausschneiden aus Papier auf. Auch benutzen die Kinder eine Malkladde, in die sie mit Bleistift oder mit Buntstift die besprochenen Gegenstände zeichnen. Neben das Bild wird eine Beschreibung oder eine Erzählung geschrieben. Das Bild illustriert das Geschriebene.

Das dritte Schuljahr bringt zu den Darstellungsmitteln der beiden ersten

Schuljahre das Anfertigen von Häusern, Kirchen usw. aus Streichholz- und Pappschachteln, Korkstückchen u. dergl., ebenso das Formen in Sand am Sandtische.

Um auf den oberen Stufen für Physik und Chemie das nötige Material zu haben, sammeln die Schüler Tintenfässer, Flaschen, Zylinder, Uhrfedern, Draht, Lichtstrümpfe, verschiedene Sorten Steinkohlen, Braunkohlen, Sägespäne, Torf, Granit, Basalt, Kalkstein, Marmor, Porzellan, Gips, Alabaster, Aluminium, Zinn, Zink usw. Nur die allernötigsten Apparate und Chemikalien werden gekauft. Das Fehlende fertigen die Schüler nach Möglichkeit selbst an, oder sie schaffen es herbei.

Nachdem wir nun die „Arbeitsschule" nach Theorie und Praxis kennen gelernt haben, entsteht die Frage: „Welche Stellung sollen wir zu ihr einnehmen?"

Zunächst müssen wir sagen, daß wir die Gegenüberstellung von Arbeits- und Lernschule nicht anerkennen können. Denn in der Arbeitsschule wird nicht bloß „gearbeitet", sondern auch „gelernt", und in der Lernschule wird nicht bloß „gelernt", sondern auch „gearbeitet". Es ist eine Übertreibung, wenn die Reformer die Sachlage so darstellen, als habe die alte Schule den Zögling wie ein leeres Gefäß betrachtet, in das man den Stoff hineinschüttet. Die Zeiten, in denen der Schüler lediglich zur Passivität verurteilt war, liegen schon lange hinter uns. Seit Herbart, Diesterweg u. a. haben die Lehrer in der „Entfesselung der Geisteskräfte", in der „Lösung der Selbsttätigkeit" ihre vornehmste Aufgabe erblickt. Daß trotzdem an vielen Orten die Unterrichtsarbeit einem „öden Mechanismus" verfallen ist, soll nicht bestritten werden. Aber wird die „Arbeitsschule" diesem Schicksal entgehen? — Auch die Einführung des Werkunterrichts rechtfertigt den Namen „Arbeitsschule" nicht. Es ist unseres Erachtens sogar verkehrt, die Handbetätigung ein Prinzip des Unterrichts zu nennen. Denn ein Prinzip ist ein allgemein gültiges Gesetz. Es gibt aber Fächer, in denen manuelle Tätigkeit garnicht stattfinden kann, und Stoffe, die sie ganz überflüssig machen. Ich nenne z. B. den Religions- und den Deutschunterricht. Fängt man dennoch an, in diesen Fächern die Hand arbeiten zu lassen, so gerät man bald auf Abwege. Zum Beweise erinnere ich an das Bild, das Wohlrab (Die Jahresarbeit einer Elementarklasse) zu der Geschichte „Jesus stillet den Sturm" hat zeichnen lassen. — Ist aber der Werkunterricht nicht in allen Fächern anwendbar, so verdient er nicht, ein Unterrichtsprinzip genannt zu werden, er ist dann weiter nichts als eine methodische Maßnahme. Die Frage des Werkunterrichts ist eine methodische Frage. Eine grundsätzliche Änderung der Schülerarbeit, durch die die Bezeichnung „Arbeitsschule" genügend begründet erschien, findet durch eine neue Methode nicht statt. —

Außerdem ist nach Rißmanns Ausführungen die körperliche Arbeit nicht einmal das Hauptmerkmal der Arbeitsschule. Er sieht es vielmehr darin, daß der Schüler durch die Aufstellung eines Zieles und durch freie Diskussion an Stelle der gängelnden Frage in intensive geistige Aktivität versetzt wird. Diese Aufgabe hat sich aber die Lernschule gerade so gut gestellt, wie die Arbeitsschule es jetzt tut. Wenigstens muß man das von der alten Schule, soweit ihre Wurzeln in dem Boden Herbartscher Anschauungen lagen, durchaus anerkennen.

Aus Zillers „Allg. Pädagogik" läßt sich im einzelnen genau nachweisen, daß die Kritik, die die Reformer in dieser Hinsicht an der Herbartschen Schule üben, ganz ungerechtfertigt ist. Ungerechtfertigt war auch der Vorwurf, die Herbartianer faßten die Willensbildung von der verkehrten Seite an, da sie die sog. Bewegungsvorstellungen nicht genügend berücksichtigten. Die Gegner glaubten sich dabei auf Meumann berufen zu können. Nun hat aber gerade Meumann die Bewegungsvorstellungen in neuerer Zeit einer eingehenden Untersuchung unterworfen und dabei gefunden, daß sie an der Willensbildung durchaus nicht einen so bedeutenden Anteil haben, wie die Freunde der Arbeitsschule meinten. Es leuchtet ja auch ohne weiteres ein, daß die körperliche Arbeit im besten Falle die formale Seite des Willens beeinflußt, dagegen die qualitative Seite desselben kaum berührt.

Nunmehr können wir zusammenfassend unsere Stellung zu der Reformbewegung genauer angeben.

1. Die Bezeichnung „Arbeitsschule" lehnen wir ab.

2. Dem Werkunterricht, als einer methodischen Maßnahme, stehen wir freundlich gegenüber. Für die Anfänger mildert er den Übergang aus der Ungebundenheit des vorschulpflichtigen Alters zur pflichtmäßigen Schularbeit. Er kommt ihrem Triebe nach körperlicher Betätigung entgegen, fördert die Geschicklichkeit der Hand, schärft das Auge und erscheint hier wie auf allen Stufen als ein Mittel zur Kontrolle, Klärung, Berichtigung und Befestigung der Vorstellungen.

3. Der Werkstättenunterricht, der vorwiegend durch soziale und wirtschaftliche, weniger durch pädagogische Gründe gestützt wird, gehört nicht in die Schule selbst. Wo aber der erforderliche Raum, die Werkzeuge, das Material und die Gelder für den Lehrer zur Verfügung stehen, möge man ihn außerhalb des Stundenplans einrichten. Vielleicht gewinnt er mit der Zeit an Bedeutung in der Jugendpflege.

Wiederholungsstoffe im biblischen Geschichtsunterricht.

Von Rektor Greef in Elberfeld.

Wiederholung ist die Mutter des Lernens — dieser Satz mußte naturnotwendig für die „Lernschule" von ganz besonderer Bedeutung sein. In erster Linie dachte man dabei an eine Wiederholung zum Zwecke der Befestigung des früher gelernten Stoffes im Gegensatz zu immanenter Repetition oder auch zu einer Wiederholungsform im Dienste des Neuen, des Fortschrittes im Gang des Unterrichts. Gerade durch die Wiederholung glaubte man am besten für Sicherheit und Genauigkeit des Gelernten gesorgt zu haben. Darum machen alle älteren Pädagogen mit Nachdruck auf die Bedeutung der Wiederholung aufmerksam. Ratich: „Eins oft wiederholen, unglaublich ist's, was die öftere Wiederholung des Dinges vermag." Comenius: „Die Bildung kann nicht zur Gediegenheit gelangen ohne möglichst häufige Wiederholungen. — Wenn ein und dasselbe viele Mal wiederholt wird, so werden es endlich auch die langsamsten Köpfe fassen." Jacotot: „Beim Unterricht ist die Wiederholung die Hauptsache, sie ist alles. Man behält nur das, was man wiederholt" u. v. a.

Später, als man die Pädagogik psychologisch begründete, die Reproduktionsgesetze nachwies und die Lehre vom Gedächtnis wissenschaftlich ausbaute, bekam auch die Wiederholung als Lehrtätigkeit eine tiefergehende Würdigung. Jetzt, nachdem man die durch vielfache Reproduktion vertieften Laufbahnen der psychischen Gebilde nachweisen konnte, hatte man ein begründetes Recht, vom Wert der Wiederholung für die Geläufigkeit des Wissensstoffes zu reden. Die Notwendigkeit der Wiederholung war psychologisch dargelegt.

Solange man als den letzten Zweck des Schulunterrichts das Lernen, die Aneignung zweckentsprechenden Wissensstoffes ansah, mußte die Wertschätzung, die die Wiederholung in den Augen der Schulleute hatte, auch die Anordnung der Lehrstoffe im Lehrplan nachhaltig beeinflussen.

Auf dem Boden dieser pädagogischen Anschauungen erwuchsen die sogenannten konzentrischen Kreise, die besonders im Geschichtsunterricht — im biblischen wie im profanen — am deutlichsten in die Erscheinung traten. Jahr um Jahr erweitert sich der Kreis des Wissensstoffes um einen kleinen, engbegrenzten Kern herum, alljährlich wird der gesamte frühere Stoff wiederholt und an diese Wiederholung das Neue angeschlossen. So kann man in streng stufenmäßigem Gang allmählich vom Leichten zum Schweren vom Nahen zum Fernen fortschreiten.

Gerade der biblische Religionsunterricht, der so manches Schwerbegreifliche bot, mußte — so meinte man — bei der ganz besonderen Bedeutung, die er doch für Schule und Leben gewinnen sollte, mit vermehrter Sorgfalt „zunächst das Einfache und Leichtfaßliche, was über den Horizont der Kleinen erfahrungsmäßig nicht hinausgeht, aus beiden Testamenten auswählen. Auf der Mittelstufe ist der in der Unterklasse behandelte Geschichtsstoff entsprechend der vorgerückten Fassungskraft der Schüler angemessen zu erweitern." Auf der Oberstufe ist dann „eine erhebliche Erweiterung des auf den vorhergehenden Stufen behandelten Stoffes erforderlich". (Ostermann-Wegener.)

Den größten Vorteil dieser Stoffanordnung sah man eben in der damit verbundenen Gewähr für Stetigkeit und Festigkeit des Wissens. Der Schüler hatte zu jeder Zeit den behandelten Lernstoff „präsent". Man wertete sogar oft nach der größeren oder geringeren Stärke dieser Stoffbereitschaft die ganze Schularbeit des Lehrers. Auf eine bloß gedächtnismäßige Befestigung des Stoffes lief dann aber auch die ganze Tätigkeit des Lehrers hinaus, und sie mußte es, um Aufsichtsbeamten von der Art jenes Schulinspektors zu gefallen, der seinen Lehrern zurief: „Pauken Sie in jeder Religionsstunde eine Viertelstunde Memorierstoff, denn darnach werden Sie beurteilt." (Thrändorf, Methodik des Religionsunterrichts, S. 25.)

Den Zweck des Unterrichts, ganz besonders des Religionsunterrichts — und das ist sowohl aus der Geschichte der Methodik wie aus der der Kirche zu verstehen — sah man in der gedächtnismäßigen Aneignung möglichst großer Mengen von Lernstoff. Da gab es in der biblischen Geschichte reichlich viel Wiederholungsstoff. Jedes neue Schuljahr bot mehr davon als das vorhergehende. Viele — die Mehrzahl — der biblischen Geschichten wurden vier-, fünf-, ja sechsmal dargeboten, auch „behandelt" (oft grausam!), bis sie im Wortlaut „saßen".

Nun denke man nicht, das sei eine Mär aus längst vergangenen Zeiten. Es sind noch kaum acht Jahrzehnte her, da haben in unserer bergischen Heimat nicht wenige Kinder zwar nur fünf Jahre die Schule, aber acht Jahre den kirchlichen Religionsunterricht, die sogenannte Kinderlehre, besucht. In dieser langen Vorbereitungszeit bis zur Konfirmation haben sie nicht nur den Heidelberger Katechismus, sondern auch „das dicke Lampenbuch", d. h. die große Ausgabe der Erklärung des Heidelberger Katechismus von Lampe mit sämtlichen Sprüchen auswendig gelernt. Daß der Grundsatz: Die Masse muß es bringen — auch auf den Religionsunterricht in der Schule übertragen wurde, ist bei der damaligen Abhängigkeit der Schule von der Kirche nicht weiter verwunderlich. Da mußte die Wiederholung zur Hauptarbeit des Lehrers werden.

Und der Standpunkt, daß die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts die Vermittelung eines mehr oder minder großen Wissens sei, daß überhaupt Religion im Vollsinne des Wortes lehrbar sei, er ist wohl noch nicht ganz und überall überwunden. Man überschätzt auch heute noch vielfach „die pädagogische Tragkraft des Auktoritätsglaubens" wie auch des bloßen Wortwissens.

Die große Stoffmenge im Religionsunterricht und ihre Anordnung in konzentrischen Kreisen rief naturgemäß Gegenströmungen hervor. Eine Reform des Religionsunterrichts, die man häufig als ein Ergebnis der modernen Pädagogik ansieht, setzte schon ein, ehe die Herbartische Pädagogik auch für die Volksschule bedeutsam wurde. Lehrer wie Schüler litten zu sehr unter der Menge des zu bewältigenden Stoffes, der durch die jährlich wachsenden Wiederholungen zu einer drückenden, lähmenden Last wurde. Von einer allseitigen, ruhigen und vertiefenden Behandlung, die auch die Mitarbeit des Schülers in ausreichendem Maße in Anspruch nahm, konnte dabei keine Rede sein. Wohl wurde der Stoff seinem Wortlaute nach meist sicher eingeprägt, aber durch dieses vielfache überhastete Durchlaufen des ganzen Stoffgebietes kam der Schüler zu keiner wirklichen Einsicht und Übersicht. Zudem war es auf den einzelnen Stufen, besonders in den ersten Schuljahren, rein unmöglich, den Zusammenhang der einzelnen Geschichten zum Bewußtsein zu bringen. Mit Recht tadelt Rein (Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. II, S. 274): „Hat der Schüler sich in einzelne Erzählungen mit innerer Anteilnahme vertieft und sich Leichtigkeit, Lust und Bedürfnis zur Aufnahme der damit zusammenhängenden Geschichten geschaffen, so reißt ihn das rasche Tempo der konzentrischen Kreise rücksichtslos aus der Vertiefung heraus und wirft ihn in eine ganz andersartige Geschichte, in völlig andere Verhältnisse hinein. Kaum hat er aber hier mit Mühe Boden gefaßt und sich dadurch zu längerem Verweilen gestimmt, so beginnt das grausame Spiel von neuem. Die konzentrischen Kreise lassen vieles betasten, nichts mitnehmen; vieles kosten, nichts genießen." Die konzentrische Stoffanordnung macht die Bearbeitung größerer, geschlossener Sachgebiete unmöglich.

Es ist hier nicht der Ort, in eine allseitige Kritik der konzentrischen Kreise einzutreten. In der theoretischen Pädagogik gelten sie in dieser reinen Form als ein überwundener Standpunkt. Nur darauf sei hier noch hingewiesen, daß sie „wie dazu gemacht erscheinen, das Interesse zu schwächen und zu ertöten". Denn die Wiederholungsstoffe werden das immer spärlicher auftretende Neue geradezu ersticken. Dabei ist dann auch gänzlich ausgeschlossen, etwa in der Form des darstellenden Unterrichts die Selbsttätigkeit der Schüler anzuregen und für die Unterrichtsarbeit nutzbar zu machen. Es entwickelt sich kein Miterleben, keine Teilnahme.

Es ist eine besonders auffallende und nur aus den Grundsätzen der Lernschule und der falschen Ansicht von der Macht eines möglichst großen religiösen Wissenstoffes erklärliche Erscheinung, daß die konzentrischen Kreise sich gerade in dem Fache am längsten behaupten, wo der damit verbundene Schade am unheilvollsten ist. Gerade im Religionsunterricht liegt der Wert der Schularbeit nicht in der Menge des Wissens, sondern in erziehlich richtig geleiteten Anregungen des Willens. Das ist aber bei einer drückenden Stoffmenge und bei einem dadurch bedingten umfangreichen Wiederholungsstoff unmöglich. Dieser Unterricht soll nicht seinen Zweck darin sehen, ein vorgeschriebenes, weitschichtiges Pensum einfach zu übermitteln. „Wenn nicht die Hauptsache hinzukommt, die Erfassung des religiösen Lehrgutes als Herzenssache, dann ist alle Unterweisung umsonst gewesen" — trotz aller Wiederholung.

Wenn nun durch diese Wiederholungen und durch die Art ihrer Veranstaltung das Interesse am Stoff ertötet wird, dann ist der Schade im Hinblick auf die Zukunft unserer Schuljugend doppelt schlimm. Es bleiben dann nichts als „Geschichtsmumien und leere Worthülsen". Noch mehr — diese immer wiederkehrenden Stoffwiederholungen erzeugen dann „den berühmten Schulekel, über den besonders in neuerer Zeit soviel geklagt wird", und das am bemerkbarsten gerade beim Religionsunterricht, von dem wir soviel erwarten müssen, und auf dessen erziehliche Wirkungen wir uns stützen wollen in kommenden Sturmzeiten!

Ganz besonders verhängnisvoll ist die Stoffanordnung nach konzentrischen Kreisen für die Darstellung des Lebens Jesu. Wir haben heute mehr als einen Grund, unsere Schüler unter den vollen Eindruck einer zusammenhängenden, nicht über mehrere oder gar alle Schuljahre verzettelten, durch ständige Wiederholungen alter Geschichtsstoffe unterbrochenen Darstellung dieser Zentralpersönlichkeit unseres ganzen Religionsunterrichts zu stellen.

Wie so oft in der Geschichte der Methodik — wie auch in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit überhaupt —, so ging es hier beim biblischen Geschichtsunterricht. Man könnte es ein Gesetz der Polarität nennen, das sich je und dann geltend macht. Man wandte sich zum strikten Gegenteil und verbannte allen Wiederholungsstoff (in dem oben angedeuteten Sinne) im Lehrplan, besonders des historischen Unterrichts. Das geschah in der Herbart-Zillerschen Schule durch Übertragung der Theorie der sogenannten Kulturstufen auf den Lehrgang. Unter Zugrundelegung des Goetheschen Wortes: „Die Jugend muß immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen" suchte man den Parallelismus zwischen Einzelentwicklung und Gesamtentwicklung dem Lehr-

24087

plan zugrunde zu legen. Nicht Bruchstücke aus der Geschichte Israels und aus dem Neuen Testamente wurden alljährlich geboten, sondern die Schüler wurden in einem einmaligen Gang durch das gesamte Gebiet der biblischen Geschichte geführt. Nun konnte sich jedes Schuljahr in ein einheitliches, in sich geschlossenes Sachgebiet vertiefen. Jetzt schien es möglich, die Kinder in einigen ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechenden Perioden der Heilsgeschichte wirklich heimisch werden zu lassen. Die Wiederholungen, die jetzt nötig wurden, machten die mater studiorum nicht zu „einer Mutter der Langweile", nicht zu einer Stiefmutter des Lernens, die es mit Lehrern und Schülern nicht wohl meinte, und derer man später nicht allzugern mehr gedachte.

In demselben Maße, in dem die konzentrischen Kreise in ihrer extremen Ausprägung vom theoretischen Standpunkte aus abgelehnt wurden, fand die Lehrstoffanordnung nach Kulturstufen zunächst beifällige Zustimmung.[1])

Bei genauem Zusehen fanden sich dann aber manche Bedenken, zunächst solche rein äußerer Art. Unsere Schulorganisation sprach ein gewichtiges Wort dagegen. In den mehrstufigen Klassen der wenigklassigen Schulen können wir unmöglich den chronologischen Fortschritt im historischen Unterricht wahren. Günstiger liegen die Verhältnisse in der achtstufigen Schule, bei der jede Klasse nur einen Jahrgang umfaßt. Hier sind die konzentrischen Kreise im profangeschichtlichen Unterricht bereits gefallen — wenigstens in der Form der alljährlichen Erweiterung.

In Rücksicht auf den biblischen Geschichtsunterricht liegen hier doch noch weitere Schwierigkeiten vor. Es seien nur einige herausgehoben. Man kann den Beginn des eigentlichen biblischen Unterrichts soweit wie möglich hinausschieben, so kommen doch Lehrstücke vor, die im allgemeinen für den Standpunkt eines Volksschulkindes zu hoch liegen. Man denke nur an die Propheten Israels, die dann doch spätestens im 6. Schuljahr zur Behandlung kommen müßten. Es wäre bei einer verfrühten Behandlung eines derartigen Stoffes zu befürchten, daß das Interesse, das ja von den Gegnern der konzentrischen Kreise als Hauptargument ins Feld geführt wurde, ebenso leiden würde wie in der früher beliebten Anordnung.

Sodann macht Dörpfeld (Über den didaktischen Materialismus, S. 95) auf zwei Bedenken aufmerksam. Er sagt: „Erstlich wird in dem konzentrisch sich erweiternden Lehrgang die zentrale Gestalt und Geschichte des Heilandes auch schon den Kleineren so nahe gebracht und vertraut gemacht, als es unterrichtlich möglich ist. Zum andern: weil die Hauptgeschichten des Alten Testamentes auch auf den oberen Stufen wieder vorkommen, so wird ver-

[1]) Es liegt hier kein Grund vor, auf die Bedenken einzugehen, die auch gegen die theoretischen Grundlagen des Kulturstufengedankens geltend gemacht worden sind.

mieden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe."

Man könnte ja nun den chronologischen Gang zur Zeit der christlichen Hauptfeste unterbrechen und an dieser Stelle versuchen, leichte Geschichten aus dem Leben Jesu einzuflechten.

Schwerer wiegt wohl das zweite Bedenken, erst recht, wenn es dahin ergänzt wird, daß auch die Personen des A. Testaments in neutestamentlicher Beleuchtung gezeigt werden müssen. Das ist auch der Grund, weshalb Staude die Anordnung nach Kulturstufen aufgegeben hat. Ob es angängig ist, den Volksschülern der Oberstufe in so weitgehendem Maße, wie er es tut, die „unterchristlichen Momente" im A. Testament nachzuweisen, ist eine andere Frage, die wohl erst in Rücksicht darauf zu lösen ist, wie die Elternschaft unserer Schulkinder und überhaupt der ganze Gedankenkreis jener Gesellschaftsschicht sich im allgemeinen zu den hier vorliegenden Problemen verhält. Sodann liegt in der Anordnung des biblischen Geschichtsstoffes nach Kulturstufen die Tendenz, „das Christentum in die religionsgeschichtliche Entwicklung hineinzustellen", und von diesem Gesichtspunkt aus die Schriften der Propheten Israels als die bedeutsamsten Stücke alttestamentlicher Überlieferung zu würdigen und auf dieser Erkenntnis Leben und Wirken des Heilandes aufzubauen. Das mag ein für die höhere Schule und das Seminar berechtigter Standpunkt sein; über die Ziele und Grenzen des Volksschulunterrichts scheint er beträchtlich hinauszureichen.

Auf andere Gesichtspunkte, die gegen eine Übertragung der Kulturstufen-Theorie und für ein wiederholtes Auftreten des biblischen Geschichtsstoffes sprechen, soll hier nicht weiter eingegangen werden. Soviel ist ersichtlich, daß die Frage, ob Wiederholungsstoffe zum Zweck der Befestigung und Einprägung auftreten müssen, oder ob die Sicherung des Wissensstoffes ohne Schädigung des Interesses und der Selbsttätigkeit der Schüler auf andere Weise gewährleistet werden kann, entschieden wird aus der Stellung, die man zur Lernschule oder zur Erziehungsschule einnimmt, und daß diese Lösung in ihrer praktischen Ausgestaltung zu einer Frage des Lehrplanes wird.

Die Stoffanordnung nach Kulturstufen scheint dem pädagogischen Ideale am nächsten zu liegen. Aber dieses teilt das Schicksal aller Ideale; es läßt sich nicht restlos verwirklichen. „Von diesem Standpunkte aus muß vor allem die Arbeit in der Volksschule betrachtet und behandelt werden. An dem Ideal, daß der Religionsunterricht durch Weckung des Interesses für religiöse Persönlichkeiten und religiöses Gemeindeleben die Grundlage für den werdenden christlichen Charakter zu schaffen habe, muß unter allen Umständen festgehalten werden; aber der Lehrplan, der aus diesem Ziele abgeleitet wird, läßt sich in der Volksschule nur unter weitgehenden Abänderungen verwirk-

Library
Converdin Teachers College

lichen. Denn die Zöglinge der Volksschulen müssen sehr früh entlassen werden, lange bevor das bildungsfähige Alter seinen vorläufigen Abschluß erreicht hat. Außerdem müssen in der zur Verfügung stehenden beschränkten Zeit neben den Befähigten auch die Unbefähigten zu einem gewissen abschließenden Ziele geführt werden. — Unter diesen Umständen kann natürlich von einer strikten Durchführung eines psychologisch aufgebauten Lehrplans [1]) nicht die Rede sein; es müssen Konzessionen gemacht werden." (Thrändorf, Allg. Methodik des Religionsunterrichts.)

Man wird Mittelwege für die Stoffanordnung suchen — wie es übrigens auch bei allen namhaften Lehrplan-Vorschlägen geschehen ist — und die Behandlung der Wiederholungsstoffe so gestalten müssen, daß die den konzentrischen Kreisen nachgesagten Mißstände — Schwächung des Interesses und Herabminderung der Selbsttätigkeit — möglichst vermieden werden.

Diese Forderung ist für den Religionsunterricht noch besonders bedeutsam wegen der Wichtigkeit, die er für die sittlich-religiöse Erziehung des Schülers hat. Was hier versehen wird, läßt sich sobald nicht wieder gutmachen; methodische Mißgriffe können hier für die innere Entwicklung eines Menschenlebens verhängnisvoll werden. Heute ist die religiöse Unterweisung das schwierigste Stück jeglicher Lehrarbeit, sie ist wie eine zarte Pflanze, die einen überaus besonnenen und sachkundigen Gärtner verlangt. Auch über den Schulgarten weht jetzt aus der nächsten Umwelt her eine scharfe, oft alles Wachstum gefährdende Luft. Das war nicht immer so. In einer Zeit, da das religiöse Denken sobald nach der Schulzeit erstickt oder in falsche Bahnen geleitet wird, erwachsen auch der Schule neue Aufgaben. Solche liegen auch vor bei der Behandlung von Wiederholungsstoffen.

Wir haben aus den oben entwickelten Gründen mit der Tatsache zu rechnen, daß die meisten der für die schulgemäße religiöse Unterweisung vorgeschriebenen Geschichtsstoffe durchweg mehrere Male im Unterricht auftreten.

Das ist am wenigsten auf der Unterstufe der Fall; nur wenige Geschichten kommen als Wiederholungsstoff, nicht als Neulernen vor. Kann man hier schon von einer Schwächung des Interesses reden, kann eine wiederholende Behandlung, die die Geleise des Neulernens nicht verläßt, schon Schaden anrichten? Wohl kaum. „Hier ist das Erlebnis ein so unmittelbar gegenwärtiges, und der kleine Geist ist so ganz in den Augenblick verloren, daß vielmehr ein immer erneutes Erzählen und Durchleben ver-

[1]) Damit soll nicht gesagt sein, daß bei einem den besonderen Verhältnissen des Volksschulunterrichts angepaßten Lehrplan, der sich als das Ergebnis eines Kompromisses zwischen der Kulturstufentheorie und den konzentrischen Kreisen darstellt, die Psychologie in der Anordnung der Lehrstoffe nicht auch zu ihrer Geltung käme.

trauter Stoffe äußerst beliebt ist und von den Kindern auch außerhalb des Schullebens immer wieder begehrt wird. Davon soll natürlich auch die Schule Gebrauch machen." (Kabisch, Wie lehren wir Religion.)

(Schluß folgt.)

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

„Schülerjahre."

Das ist der Titel eines soeben erschienenen Buches von Alfred Graf. Es enthält, wie ein Nebentitel sagt, „Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen", Erlebnisse nämlich aus ihrer Schulzeit und Urteile über die empfangene Schulerziehung. Daß ein solches Buch interessant sein muß, namentlich für jeden Lehrer interessant, versteht sich von selbst. Ebenso aber auch, daß es mit Vorsicht und mit kritischem Geiste zu genießen ist. Denn die Erlebnisse stammen meistens aus einer längst vergangenen Zeit, ihre Wiedergabe ist daher wohl in vielen Fällen lückenhaft und unsicher; den Urteilen aber ist erst recht nicht ohne weiteres zu trauen, weil der Berichterstatter sie meistens nur auf seiner eigenen Erfahrung aufbaut.[1]) Es wundert uns darum auch gar nicht, daß hie und da ein Urteilender sich selbst widerlegt. Hermann Struck (Berlin) z. B. schreibt: „Wie unsinnig war der Sprachunterricht: ich kam von der Prima nach Frankreich und konnte kaum einen Satz sprechen; als ich etwa vier Wochen dort war, konnte ich schon fast fließend französisch sprechen". Das ist aber gerade der beste Beweis dafür, daß der Sprachunterricht doch nicht so ganz unsinnig war, sondern in Grammatik und Wortschatz eine nicht verächtliche Grundlage geschaffen hatte. Adolf Schinnerer (Fennenlohe) ruft aus: „Wenn ich jetzt auch nur eine bescheidene griechische Münze in die Hand nehme, spüre ich tausendmal mehr vom Geist der Antike als damals, als wir die antiken Autoren übersetzten". Die „bescheidene griechische Münze" würde Herrn Schinnerer nicht mehr sagen als ein im Staube der Straße gefundener Metallknopf, wenn ihn die Schule nicht mit der altgriechischen Kultur bekannt gemacht hätte.

---

[1]) Das wird auch von einem der Mitarbeiter in Worten ausgesprochen, die von tiefer psychologischer Einsicht zeugen. „Jugenderinnerungen entbehren stets der vollkommenen Treue, weil durch die große zeitliche Entfernung die Eindrücke einerseits verwischt, anderseits aber verschärft, verdichtet, zusammengezogen werden. Bei milden Naturen verliert das Böse, das sie hinter sich gebracht haben, allmählich den Stachel, bei harten wächst es sich mit der Zeit immer unheimlicher aus, und ebenso wird das genossene Gute je nach Charakter und Temperament entweder vergessen oder in der Einbildung bis zum Mythischen gesteigert. So muß man auch das, was Männer gesetzten Alters und vollends Greise von ihren Schuljahren plaudern, mit einer gewissen Vorsicht aufnehmen; wir hören da oft von einer Liebe, die nicht oder doch nicht in dem geschilderten Maße existiert hat, und von einem Haß, der in so einseitiger Stärke dem Knaben noch fremd gewesen ist. Und wo selbst die Gemütslage objektiv dargestellt wird, läßt es sich doch nicht verhindern, daß später erworbene pädagogische Kenntnisse und Erfahrungen, Anschauungen und Überzeugungen unwillkürlich auf die weit zurückliegende eigene Schulzeit übertragen werden." (Rudolf Krauss, Stuttgart.)

Wenn es noch eines Beweises bedürfte, daß pädagogische Fragen nicht durch Abstimmung gelöst werden können, so wäre er durch dieses Buch erbracht. Es finden sich in ihm die entgegengesetztesten Urteile über den Wert bestimmter Unterrichtsfächer und Methoden. Das gilt besonders von dem Unterricht in den alten Sprachen. Ein Teil der Mitarbeiter ist in tiefster Seele überzeugt, daß ohne die Versenkung in das griechisch-römische Schrifttum gar keine höhere Bildung denkbar ist; sie preisen daher die humanistischen Studien in einer oft ergreifenden Weise; ungefähr eben so viele wollen von diesen gar nichts wissen und suchen nach stärksten Worten, um ihre tiefe Verachtung, ja ihren Abscheu auszudrücken. Beide Parteien seien in je einem Beispiel vorgeführt; wir wählen mit Absicht nicht die schärfsten. „Ich bin, obwohl ein Feind des Doktrinarismus, ein entschiedener Gegner eines bloß auf die sogenannten realistischen Fächer beschränkten Studiums; nur die humanistischen geben dem Menschen das, was ich das unsichtbare Futter der Bildung nennen möchte, die wärmende und stützende Grundlage. Alles ‚Praktische' läßt sich im Leben gewinnen, rascher und lebendiger jedenfalls als in der Schule, die ja nur an Beispielen Anleitung zum tätigen Dasein geben kann. Niemals wieder jedoch holt der praktische Mensch ein, was er an ‚zwecklos' in sich selbst Schönem versäumt hat. . . . Schon als geistige Gelenkübung sind die unvergleichlichen klassischen Sprachen unersetzbar" (Richard Schaukal, Wien). „Ich bin der festen Überzeugung, daß das humanistische Gymnasium in seinem heutigen, immer noch leider festgehaltenen Prinzip der Erlernung der toten Sprachen fallen wird. Dann erst werden wir zur wahren Erkenntnis und zum Genuß der antiken Kultur gelangen können, weil wir dann erst Zeit haben, die alten Schriftsteller in guten Übersetzungen zu lesen, und weil uns dann erst der Genuß der Frucht nicht mehr durch die bittere Schale der Fremdsprache verekelt wird." (Hermann Volz, Karlsruhe.)

Im schroffsten Gegensatze zueinander stehen auch die Urteile über die Erlernbarkeit der Mathematik. Während einige der Mitarbeiter die Größenkunde als das leichteste aller Fächer ansehen, klagen andere, ja sehr viele, daß sie ihnen allezeit ein Buch mit sieben Siegeln geblieben sei. „Ich verstand auch das nicht, was ich konnte," sagt einer von ihnen sehr bezeichnend. Dem gegenüber fragt man sich: hat denn nun Herbart unrecht, wenn er in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen die sicher wohlüberlegten Worte schreibt: „Daß die Anlage zur Mathematik seltener sei, als zu andern Studien, ist bloßer Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt?"

Was jedem Leser der „Schülerjahre" am meisten auffällt, das sind die in großer Zahl auftretenden Scheltreden über die Behandlung in der Schule und über die nicht bloß unfähigen, sondern auch nach ihrem Charakter höchst minderwertigen Lehrer. Wir könnten viele Seiten mit Zeugnissen dieser Art füllen, wollen uns aber auf wenige und kurz gefaßte beschränken. „Ich könnte über meine Schuljahre nichts sagen, als daß sie die schlimmste Zeit meines ganzen Lebens gewesen sind, die einzige, die ich um gar keinen Preis noch einmal erleben möchte, und daß ich mich auch heute noch der heftigsten Erbitterung nicht erwehren kann, wenn ich an jene tückischen, von Neid gequälten, schadenfrohen Idioten denke, die man Lehrer nennt." (Hermann Bahr, Wien.) „Ich kam offenen Herzens und ohne Arg ins Gymnasium, hielt gewiß die meisten Menschen für Freunde. Von Anfang an, erst zögernd, dann aber mit

schmerzlicher Gewißheit erkannte ich, daß ich es zumeist mit kleinlich boshaften, mißgünstigen, hämischen und sauertöpfischen Menschen zu tun hatte, die zudem durch ihre schlechten Manieren, ihre unordentliche Kleidung und körperliche Unsauberkeit das Gegenteil der Idealgestalten darstellten, mit denen sie mich über tausend philologische Hindernisse und sprachliche Wolfsgruben bekannt machten" (Paul Busson, Wien). „Es gibt wenige Dinge in meinem Leben, an die ich mit so großem Grauen zurückdenke, wie meine Gymnasiastenzeit" (Conrad Sittenfeld, Pf. Conrad Alberti, Berlin). „Ich kann sagen daß mich mit keinem meiner Lehrer auch nur die Spur einer dankbaren Erinnerung verknüpft" (Georg Busse-Palma, Berlin-Pankow). „Ach könnte ich nur einige dieser verknöcherten Küster, die mir die schöne Jugend so oft verdorben und verdüstert und den Geschmack an den literarischen Kunstwerken der Antike verekelt haben, jetzt mal so recht von Herzen vermöbeln! Ich würde gar gern Rache an ihnen nehmen für meine Schulzeit" (Hermann Struck, Berlin). „In die Klage aller besseren Schüler stimme ich jetzt noch ebenso wie früher ein, daß die alten wie die modernen Klassiker von den Lehrern ohne Liebe und Verständnis behandelt und durch eine rein äußerliche, vielfach nur roh grammatikalische Erklärung herabgewürdigt und uns auf lange hinaus gründlich verleidet wurden. Nicht an mangelhafter Fachbildung der Herren Oberlehrer mag das gelegen haben, sondern an ihrer ganzen schlechtgepflegten Persönlichkeit" (Kurt Martens, München). „Meine Schülerjahre waren die traurigsten meines Lebens" (Wilhelm Walloth, München). „Ich habe bis zu meinem fünfzehnten Jahre die Schule verwünscht, nach meinem fünfzehnten Jahre die Schule verflucht" (Carl Spitteler, Luzern). „Drei Dinge: 1. das Verhältnis zu den Lehrern, 2. das Verhältnis zu den Mitschülern, 3. der Geruch in den Räumlichkeiten lassen sich in das eine Wort zusammendrängen: scheußlich" (Alfred Kerr, Berlin-Grunewald).

Man weiß nicht, was man zu diesen zahlreichen Ausbrüchen des Hasses und Abscheus sagen soll. War es wirklich in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit den höheren Schulen so schlecht bestellt? Oder hatte man für die jetzt so laut scheltenden „namhaften Zeitgenossen" nicht die richtige, ihrer besonderen Begabung entsprechende, Schule gefunden? Oder waren sie lauter Genies, die überhaupt in keine Schule paßten und nur vom Leben lernen konnten? Oder endlich ist dieser Chor der Rache eine gerechte Vergeltung für die im höheren Lehrerstande seit langem übliche, erst in neuester Zeit etwas nachlassende Verachtung der Pädagogik und der pädagogischen Ausbildung?

Die Volksschule kommt in den „Schülerjahren" ungleich besser weg, als das Gymnasium und die ihm ähnlichen Anstalten. Derselbe Paul Busson, dessen hartes Urteil über seine Lehrer im Gymnasium wir gehört haben, schreibt vorher: „Meine beiden Lehrer in der Volksschule hatte ich recht gern. Das waren zwei prächtige alte Tiroler, die noch ganz im alten Stil mit viel Humor und gutmütiger Strenge uns Kleinen das Abc und die Geheimnisse der Regeldetri beibrachten." Wir geben noch einige andere Zeugnisse: „Ich habe an der Volksschule einen Lehrer gehabt, der sich wie ein guter Vater der Schüler annahm, einen älteren Herrn, der aber immer mit gütig leuchtenden Augen zu uns Kindern sprach, als wäre ihm das Unterrichten eine Freude und ein Herzensbedürfnis" (Hugo Salus, Prag). „Ich besuchte in Würzburg die

Volksschule gern und mit Erfolg, weil mit Eifer. Mit Eintritt in die Lateinschule schwand die Lernbegierde, wie ich annehmen darf, durch falsche Behandlung seitens der Lehrer und durch den schematischen, hochmütigen Zuschnitt des Ganzen" (Max Slevogt, Berlin). „Daß ein einfacher Volksschulmeister auf die besonderen Eigenschaften seiner sechzig Schüler nicht zu viel Aufmerksamkeit verwenden kann, liegt auf der Hand. Je höher die Schulen steigen, desto mehr wäre diese Aufmerksamkeit notwendig, aber die Befähigung dazu beim Lehrerstand wird nach oben nicht häufiger" (Albert Welti, Bern).

Unter den wenigen „Zeitgenossen", die nur eine Volksschule (keine „höhere Lehranstalt") besucht haben, befindet sich ein Mann, auf den alle Deutschen stolz sein können, der Maler Hans Thoma, geboren 1839 zu Bernau in Baden. Er zeigt sich als Schriftsteller ebenso liebenswürdig wie als Künstler. Am liebsten möchten wir seinen Beitrag zu den „Schülerjahren" ganz abschreiben; aber wir bescheiden uns und geben einen Auszug. „Mir waren sämtliche Fächer angenehm, das heißt, ich ging gern in die Schule. Ich befand mich körperlich immer wohl; an das seelische Befinden habe ich nie gedacht, aber so viel ich mich erinnere, war es normal wie das körperliche und wie es sich für einen Schulbuben gehört. Geschlechtsmoral hatte ich keine, in unserer Schule wußte man nichts davon; ich habe mir auch nie etwas zuschulden kommen lassen, außer daß ich Schulkameradinnen, die in der Bank vor mir saßen, hie und da am Zopf zupfte; oft sagten es die Mädchen dem Lehrer, der machte aber nicht viel Wesens daraus. Daß ich gelogen hätte, kann ich mir nicht denken; der Lehrer hat mir auch nie Veranlassung gegeben, dies zu tun. Patriotismus hatte ich keinen, in unserer Schule wußte man nichts davon. Als Obrigkeit respektierten wir sehr den mit seinem Säbel bewaffneten Polizeidiener und ebenso den Feld- und Waldhüter, der freilich hie und da einzuschreiten hatte. Wenn ich einen allgemeinen Gedanken über Erziehung auszusprechen mir erlaube, so ist es der, daß ich mehr Wert auf Charakterbildung legen würde, als auf das Viel- und Alleswissen. Wie man das aber macht, weiß ich nicht; das ist Sache der Schulmänner, wohl eine recht persönliche Sache."

Die Schulmänner scheinen es auch noch nicht alle zu wissen. Mögen sie es im neuen Jahre lernen! W. O.

Rundschau.

Gegen Herbart wandte sich Tews in einem in der „Päd. Zeitung" (Nr. 48) veröffentlichten Vortrag. Er forderte darin „Freie Bahn für das Talent!" Man mag erstaunt fragen, wieso denn Herbarts Pädagogik dieser Forderung im Wege stehe. Aber Herr T. beweist dies, freilich auf seine Weise. Er (T.) bekämpft die Theorie von der „harmonischen Bildung", „nicht in dem Sinne, daß die in dem einzelnen in sehr ungleichem Verhältnis vorhandenen Kräfte nach Maßgabe der vorhandenen Anlagen entwickelt werden müßten, so daß keine wertvolle Kraft gänzlich unbeachtet und ungepflegt bliebe, sondern in dem Sinne, daß alle Kinder im formalen und materiellen Sinne gleichmäßig gefördert werden, daß in allen dieselben Kräfte erzeugt, und allen die vorhandenen Kulturgüter in einem gewissen Ebenmaße übermittelt werden." Von den hier gegebenen beiden Deutungen des Begriffs der „harmonischen Bildung" erkennt T. also die erste völlig an, und wir tun es mit ihm, und ebenso verwerfen wir mit ihm die zweite Auffassung.

Aber diese letztere, falsche Auffassung soll nun nach T. gerade Herbart vertreten. „Die stärkste Stütze findet diese Theorie in der Pädagogik Herbarts, nach der der Unter-

richt nicht nur „mannigfaltiges Interesse", sondern auch „gleichschwebendes Interesse" erwecken und damit „vielseitige Bildung" erzeugen soll, aus der dann die „Festigkeit des moralischen Charakters" hervorgeht. Die Pädagogik Herbarts mag sich für die Heranbildung von Berufsgelehrten durchaus eignen, für das praktische Leben ist sie unbrauchbar und schädlich, ja geradezu gemeingefährlich. Wer etwas schaffen, etwas leisten soll, muß einseitig sein. Mit dem „gleichschwebenden Interesse" kann man nicht einmal geistreich philosophieren, sondern nur langweilig belehren, einen Salon oder einen Biertisch nicht angenehm unterhalten, ihm aber das Lexikon ersetzen. Wer etwas leisten und etwas sein will, muß seine ganze Kraft für eine Sache einsetzen, muß für etwas, ja für weniges, um nicht zu sagen, für sehr wenig oder gar nur eines, volle Liebe, volles Verständnis haben. .... Herbart ist sich auch der Wirkung seiner Pädagogik durchaus bewußt; er sagt: „Vertiefung wird die Mutter der Einseitigkeit, wo nicht die universelle Besinnung nachhilft." Daß er ihre Gefährlichkeit nicht erkannt hat, ist nur daraus zu erklären, daß er eben ein dem praktischen Leben gänzlich fernstehender Philosoph war.

Die Pädagogik des gleichschwebenden Interesses ist die Pädagogik der Mittelmäßigkeit, eine Pädagogik, die Menschen erzieht, die nichts ganz, nicht einmal halb sind, die nur von allem etwas wissen oder zu wissen glauben, aber nichts können und auch nichts wollen, die in Liebe und Haß, in Neigung und Abneigung so temperiert sind, daß bei ihnen alles in philosophische Betrachtungen sich verflüchtigt. Da die junge Menschheit aus Fleisch und Blut und nicht nur aus Intellekt besteht, hat diese Pädagogik natürlich in positiver Hinsicht ihr Ziel niemals erreicht, bei sehr vielen aber durch das, was sie ihnen genommen, unendlich viel Schaden angerichtet. Wer in der Welt etwas sein will, muß sich entschließen können, auf tausend Gebieten nichts zu sein, nichts zu wissen und nichts zu wollen. Nur dann kann man auf einem oder auf wenigen Gebieten etwas leisten. Auf dem Etwaskönnen und Etwaswissen beruht in unserm Leben mehr als auf dem Alleswissen, sogar das gesellschaftliche Leben, in dem ja die polyhistorische Erziehung sonst ihre Stärke hat, gestaltet sich angenehmer, wenn die Meinung, die Einbildung, mit allem vertraut zu sein, zurücktritt."

Wir haben um des Raumes willen von den T.schen Ausführungen nur das Notwendigste wiedergegeben. Es wird aber zur Kennzeichnung völlig hinreichen. Daß T. meint, die Herbartische Weise, nach der der Zögling „alles wissen und können" solle, eigne sich zur Heranbildung eines „Berufsgelehrten", also eines Mannes, der gerade in einer oder, wie es das Wort meint, nur in einer Sache zu Hause ist, darüber wollen wir nicht mit ihm rechten; im Berliner Lehrerverein, vor dem der Vortrag gehalten wurde, scheint dieser Widerspruch niemand aufgefallen zu sein. — Hätte T. Herbart selbst zur Hand genommen, so würde er gefunden haben, daß gerade Herbart jenen falschen Begriff der harmonischen Bildung ablehnt und nur den auch nach Tews' Meinung berechtigten anerkennt. In der „Allg. Pädagogik" (I. Buch II. Kapitel) läßt er die Formel „harmonische Bildung aller Kräfte" nur in einem beschränkten Sinne zu. Er sagt (Herbarts päd. Schriften, herausgegeben von O. Willmann. I., 365, Anm.) im Gegensatz zu der Auffassung, als ob der Zögling in allen Tätigkeiten und Fertigkeiten harmonisch solle ausgebildet werden: „Die Gesellschaft fordert von ihren einzelnen Gliedern, daß jedes nur einerlei, nicht alles soll sein und leisten wollen." (Nebenbei: Der als reiner Individualist verschriene Herbart scheint doch auch für „Sozialpädagogik" Verständnis gehabt zu haben.) Ist nun etwa Herbart ein so unklarer Kopf gewesen, daß er diesen Widerspruch garnicht gefühlt hat? Und erst recht Willmann! Der bietet zu Herbarts Ausführungen über die Vielseitigkeit des Interesses gerade diese Stelle in einer Anmerkung, wie um durch den Widerspruch Herbarts Meinung klarer herauszustellen! Mir scheint, daß der Fehler nicht bei Herbart, sondern allein bei seinen Gegnern liegt. Herbart verlangt Vielseitigkeit des Interesses; er verwahrt sich aber aufs nachdrücklichste gegen die Allseitigkeit. Und zweitens: er fordert nicht Vielseitigkeit des Könnens und Wissens, sondern des Interesses. Wenn alle auch „Liebhaber für alles" sein müssen, so muß „jeder Virtuose in Einem" sein. „Liebhaber"; das sind hier nicht Leute, die alles können und alles wissen, sondern die für alle wichtigen Seiten des menschlichen Lebens Verständnis und Teilnahme — eben „Interesse" haben. „Die Arbeiten dürfen nicht bis zur gegenseiten Unkunde vereinzelt werden." Das richtet sich deutlich gegen das gerade in der Gegenwart so viel beklagte Spezialistentum. Sollte Herr Tews meinen, daß Gleichgültigkeit gegen das Arbeitsgebiet der anderen als Ideal anzustreben sei? Man darf doch nicht übersehen, daß bei Herbart aller Unterricht auf den Charakter geht. Dieser wird

doch nicht, wenigstens nicht nach Herbart, durch Vollstopfen mit möglichst vielseitigem Wissen! Das Interesse ist nach Herbart ein Gemütszustand, und die verschiedenen Seiten des Interesses sind am leichtesten zu erkennen, wenn man zusieht, wie Herbart sie auseinanderhält. Er unterscheidet dabei (A. a. O. 292 ff) Erkenntnis und Teilnahme. Beim ersteren fordert er Erkenntnis des Mannigfaltigen, des Gesetzmäßigen, des Ästhetischen; bei der Teilnahme unterscheidet er Teilnahme am Menschen, an der Gesellschaft und im Verhältnis zum höchsten Wesen. Diese Anordnung mag nicht nach jedermanns Geschmack sein; sie wird ja überhaupt nur für den Sinn und Leben gewinnen können, der an die Quelle geht. Aber wer möchte hier noch die Behauptung wagen: Herbart fordert mit der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses, daß der Zögling alles wissen und können soll? Herbart will nichts anderes, als was alle die wollen, die sich wissenschaftlich um die Theorie des Lehrplans bemüht haben. Sie alle wollen, daß der Unterricht keine wesentliche Seite des menschlichen Lebens ungepflegt lasse. Das ist aber auch das, was T., wenngleich nicht eben glücklich formuliert, und im Widerspruch zu seinen späteren Ausführungen, selber fordert.

Maßregelung. Dortmunder Lehrer (Rektor Daubenspeck und sieben Lehrer der von ihm geleiteten Schule) haben bei Teubner in Leipzig ein Buch erscheinen lassen: „Die Dortmunder Arbeitsschule," worin durch Lehre und Beispiel gezeigt wird, wie sich der Gedanke der Arbeitsschule innerhalb des jetzigen Schulbetriebes verwirklichen läßt. Es wird darin Bezug genommen auf den wichtigen Ministerialerlaß vom 31. Januar 1908, in dessen Sinne die Herausgeber glauben gearbeitet zu haben. Die Dortmunder Schulverwaltung hat die Reformbewegung nach Kräften gefördert. Doch scheint die Königliche Regierung in Arnsberg anders über die Sache zu denken. Sie hat von Rektor Daubenspeck Aufschluß darüber verlangt, warum man nicht ihre Einwilligung zur Drucklegung eingeholt habe, da das Buch Verhältnisse und Dinge aus dem inneren Schulbetriebe enthalte. Rektor D. erwiderte, daß eine Verfügung der Regierung, die die Herausgabe derartiger Bücher verbiete, nicht bestehe, der Schule sei durchaus kein Schaden durch die Veröffentlichung zugefügt. Die Regierung gab sich mit der Antwort nicht zufrieden. Es erschienen zwei Regierungsräte und der Kreisschulinspektor in der Schule, um Herrn Daubenspeck in der Angelegenheit zur Rede zu stellen.

Man darf gespannt darauf sein, welchen Ausgang die Sache nehmen wird; man muß wünschen, daß die Entscheidung der höchsten Stelle angerufen werde. Jener Erlaß, der es untersagte, über „die inneren und äußeren Verhältnisse" der Schule irgend welche Mitteilung auf Anfrage an Außenstehende zu machen (für den Bezirk Düsseldorf herausgegeben unter dem 21. April 1887), ist seinerzeit mit viel Verwunderung seitens der Lehrerschaft aufgenommen worden. Man meinte ihn so verstehen zu sollen, daß es sich hier um Mitteilungen handle, die den Behörden schulpolitisch Ungelegenheiten bereiten könnten. Der Erlaß würde dann eine Handhabe zum Vorgehen gegen solche „Belästigungen" geboten haben. Unseres Wissens hat man es mit dem Schweigegebot, sofern es sich um harmlose Dinge handelte, nicht sehr genau genommen. Mir ist allerdings ein Fall bekannt, wo der Leiter einer Rektoratschule, der von einer andern Schule aus wegen des Lehrplanes befragt wurde, die betreffende Königliche Regierung erst um Erlaubnis zu entsprechenden Mitteilungen anging. Diese wurde förmlich erteilt; die Regierung erkannte damit die Gültigkeit des betreffenden Erlasses für den vorliegenden Fall an.

Was den Dortmunder Fall angeht, so ist nicht zu verstehen, wie die betreffende Verfügung, falls sie, wie man annehmen darf, für Arnsberg dieselbe ist wie für Düsseldorf, überhaupt hat angezogen werden können. Denn sie spricht ausdrücklich von „Anfragen". Solange man nicht gefragt ist, kann man doch über „die inneren und äußeren Verhältnisse" der Schule sagen, was man will. Sollte aber die Verfügung dahin ausgelegt werden, daß überhaupt, auch ohne Anfrage, keine derartigen Mitteilungen gemacht werden dürfen, so wäre das eine ungeheuer weitgreifende und tief einschneidende Neuerung. Den höheren Schulen ist bis jetzt eine solche Beschränkung nicht auferlegt werden; sie müßten sonst zur Veröffentlichung ihrer Schulberichte jedesmal die behördliche Genehmigung einholen. Von Direktoren und Lehrern an höheren Schulen sind in ähnlicher Weise wie in Dortmund Mitteilungen über Schulbetrieb und Schulerfahrungen auch in besonderen Schriften gemacht worden. Ähnliches ist seitens der Mittelschulen in regelmäßigen, für die Öffentlichkeit bestimmten Schulberichten („Programmen") geschehen. Und was die Volksschulen angeht, so bringen pädagogische Zeitschriften, Broschüren und Bücher doch immerfort Veröffentlichungen von Unterrichtsproben, oft nach stenographischen Aufzeichnungen. Hier handelt es sich doch unzweifelhaft um Mitteilungen über den inneren

Betrieb. Es ist nämlich in rechtlicher Beziehung grundsätzlich zu unterscheiden zwischen einem für den Unterricht bestimmten Entwurf und einem unterrichtlich verwirklichten Entwurf. Sobald die „Lektion" in der Schule gehalten ist, darf sie nach der Auffassung der Arnsberger Regierung ohne behördliche Genehmigung nicht als praktische Unterrichtsprobe veröffentlicht werden. Bisher sind in dieser Hinsicht, soviel uns bekannt, behördliche Feststellungen und Maßregelungen nicht erfolgt. Aber das Vorgehen der Arnsberger Regierung offenbart auf einmal die ungeheure Unsicherheit der bestehenden Verhältnisse. Es ist dringend zu wünschen, daß die Unterrichtsverwaltung sich unter Bezugnahme auf jeden möglichen Einzelfall über den Umfang der in Rede stehenden Bestimmung ausspreche.

Über die biblischen Urgeschichten hat sich, wie wir aus einer Mitteilung in den „Monatsblättern für den ev. Religionsunterricht" sehen, der neue rheinische Generalsuperintendet D. Rogge im „Türmer" ausgesprochen. „Die Mitteilungen der Bibel über die Urgeschichte sind selbstverständlich Sagen. Darüber ist weiter kein Wort zu verlieren, und wir haben ein Recht, von unsrer Kirche und ihren Geistlichen zu verlangen, daß sie hierüber keine Unklarheit lassen." Wir kennen den betreffenden Türmeraufsatz nicht, wissen also nicht, in welchem Zusammenhang diese Worte gefallen sind. Daß aber auf diesen Zusammenhang sehr viel ankommt, ist wohl klar. — Wir selbst halten eine Aufklärung über die Urgeschichten in der angegebenen Richtung auch für nötig, es mehren sich auch die Stimmen aus dem Kreise der positiven Theologie, die eine Berücksichtigung der Kritik im Religionsunterricht fordern. Zwar für das religiöse Gefühl und die Überzeugung des einzelnen an sich könnte es gleichgültig sein, ob jene Geschichten buchstäblich so, wie sie erzählt sind, verstanden werden. Aber der Unterricht hat damit zu rechnen, daß dieser Sinn auch hineinpassen muß in das Ganze des Weltbildes, das sich unter dem Leben und unter der Forschung von heutzutage in dem werdenden Menschen mit Notwendigkeit bildet, und wozu die Schule selbst doch die Grundsteine herbeiträgt. Da ist es ungeheuer wichtig, dem Augenblick zuvorzukommen, wo es heißen könnte: Dies und das ist nie geschehen, kann nie geschehen sein, es ist nur erzeugt durch die dichterische Phantasie und durch die Spekulation über die letzten Dinge, wie sie einer Zeit und einer Weltauffassung gemäß waren, die nun längst hinter uns liegt; *also haben die recht, die die Bibel mit ihrer Lehre von einer übersinnlichen Welt, von Sünde und Schuld, von Erlösung und von Wundern zum alten Eisen werfen.* Wo dieser Schluß gezogen wird, da fällt dem Religionsunterricht eine Schuld zu; er hat nicht deutlich genug gezeigt, worauf es bei diesen biblischen Geschichten ankommt, *und worauf es nicht ankommt.* Wir haben in der Bibel Gottes Wort; aber darum braucht nicht jedes Wort darin ein Wort Gottes zu sein. Dieser u. a. auch von Kähler (in den „dogmatischen Streitfragen") durchgeführte Gedanke muß in einem Religionsunterricht, der das Kind gegen die kommenden Zweifel und Anfechtungen rüsten will, ganz klar zum Verständnis gebracht werden. Von hier aus ist die oben mitgeteilte Äußerung des neuen rheinischen Generalsuperintendenten zu verstehen. Was er der Kirche und den Geistlichen hier zur Pflicht macht, ist auch eine selbstverständliche Pflicht jedes Religionslehrers.

Dennoch können wir *schwere Bedenken gegen die sprachliche Fassung des Gedankens* nicht zurückhalten. Wer von vornherein die richtige Stellung zu diesen Geschichten hat, den wird das Wort „Sage" nicht verwirren; der wird sich vielleicht daran halten, daß ja auch sonst die Sage oft die *Umkleidung eines geschichtlichen und ethischen Kernes* ist. Aber während bei der eigentlichen Sage dieser Kern mehr das Nebensächliche, zuweilen bloß eine Zufälligkeit ist, ist der sittlich-religiöse Kern bei den Urgeschichten die Hauptsache, so sehr, daß darin der Offenbarungscharakter auch dieser Geschichten neben aller Menschlichkeit und zeitlichen Begrenztheit liegt. Davon sagt aber das Wort „Sage" nichts. Und wenn wir sehen, wie in der pädagogischen Presse jener Ausspruch des neuen Generalsuperintendenten eifrig weitergegeben wird mit der Nutzanwendung, was für die Kirche und die Geistlichen gelte, gelte natürlich auch für die Schule und die Religionslehrer, so fürchten wir, daß man sich vielfach an die in dem Wort liegende Negation hält und nun die Bahn freigegeben glaubt für negative Kritik, und daß von den Urgeschichten schließlich nichts mehr da ist als eine schimmernde und manchmal wunderliche *Schale*, vor der man ja auch mit Ehrfurcht mag stehen bleiben, nämlich mit Ehrfurcht vor dichterischen Schönheiten einer Literatur, deren Kraft die Jahrtausende nichts konnten anhaben, und mit Ehrfurcht vor den Denkmälern eines Gottesglaubens, der einmal, in den Tagen des Anfanges, die Gemüter religiös befriedigt hat. Damit kommt aber der unvergängliche Wahrheitsgehalt dieser biblischen Geschichten nicht zu seinem Recht.

Eine recht bedenkliche Belobigung wurde den Volksschullehrern nach der Zeitschrift „Der Monismus" zuteil. Es heißt da: Nach der Rede „Trennung von Kirche und Schule" von Rektor G. Höft, Hamburg, auf dem Monistenkongreß daselbst sprach der Leiter des Kongresses, Prof. Ostwald: „Wenn in Sachsen ein Angehöriger der Volksschule so etwas sagt, so wird er einem Besserungsverfahren unterworfen. Ich traue es dem freien Hamburger Staate nicht zu, daß er ähnliches unternehmen könnte. Ich stehe nicht an, öffentliche Anklage dahin zu erheben, daß im Gegensatz zu unseren Volksschullehrern, die auf dem exponiertesten Posten den Kampf für den Fortschritt der Schule und die Einführung von Reformen mit ganzer Hingebung und mit echtem Idealismus führen (Stürmische Zustimmung), die Lehrer der sogenannten höheren Lehranstalten diese Pflicht vermissen lassen. (Minutenlanger, stürmischer Beifall.) Sie scheiden sich damit selber aus dem geistigen Leben der Nation aus und müssen es sich gefallen lassen, wenn über ihre Köpfe hinweg beschlossen wird über das, was die Nation braucht und will." — Wir haben früher schon auf die ungeheueren Schwierigkeiten hingewiesen, die der neuen Reformbewegung auf dem Gebiete des Religionsunterrichts im Wege stehen; sie haben in den inneren Gegensätzen zwischen den Reformern, in dem ungeheuren Abstand zwischen den einzelnen religiösen Auffassungen ihren Grund. Nehmen wir etwa den religiösen Standpunkt der von der Reform als Vereinsblatt gewählten „Monatsblätter für den evang. Religionsunterricht" und vergleichen ihn mit dem der Monisten, so scheint mir, daß jene sich letzten Endes mit der theologischen Rechten noch eher würde verständigen können als mit dem Monismus, der, wenn man ihm das religiös zurechtgeflickte Wortkleid auszieht, doch nichts weiter als religiöser Nihilismus ist. Oder möchten die auf dem Standpunkt der „Monatsblätter" Stehenden in religiösen und überhaupt in Weltanschauungsfragen zusammengehen können mit Leuten wie Ostwald, der in der Rede zur Einweihung des Abbé-Denkmals in Jena sagte: „In dem ganzen großen Garten der Geschichte, in der Gesamtheit aller großen Männer, die ich kenne, weiß ich keinen, den geschichtlichen Jesus eingeschlossen, den ich auf ethischem Gebiet höher stellen könnte als Ernst Abbé?" Daß ein großer Teil der in der Reformbewegung Führenden auf dem Boden des Monismus steht, wissen wir auch schon ohne Ostwald. Wir warten ab, ob von seiten der Reformer nicht ein Einspruch gegen das den Volksschullehrern gespendete Lob laut wird. Die Lehrer „der sogenannten höheren Lehranstalten" werden sich wohl durch die Aussicht, „aus dem geistigen Leben der Nation ausgeschieden" zu werden, nicht beunruhigt fühlen, sie werden schließlich nur ein Lächeln haben für diese Einfalt und Anmaßung, die wie vom päpstlichen Stuhl herunter entscheiden will, was als geistiges Leben der Nation gelten darf. Es werden unter den Volksschullehrern viele sein, die die Gegenstellung der kirchlichen Partei gegenüber leicht fanden, und sich nun vor der recht schwierigen Aufgabe sehen, schließlich auch nach links eine Grenzlinie zu ziehen.

Schullasten und Bodenreform. Die Tagesblätter brachten folgende Mitteilung: „Im rheinisch-westfälischen Industriegebiet ist eine Umfrage an sämtliche Gemeinden im Gange, die ihren Ausgangspunkt von dem Magistrat in Herne nimmt. Die Gemeinden des Industriegebiets empfinden das starke Steigen der Schulbaulasten, das infolge der großen Geburtenhäufigkeit bei der Arbeiterbevölkerung größer ist als das Steigen der Steuerkraft, als eine Belastung, der sie auf die Dauer nicht gewachsen sind."

In der „Bodenreform" schreibt A. Pohlmann, Hohenaspe, dazu: Also hier können die Gemeinden des reichsten Industriegebietes Deutschlands, ja vielleicht der Welt, nicht einmal die Kosten für die Schulgebäude aufbringen, die nötig werden durch die Familien der Arbeiter, die mithelfen, diesen Reichtum zu schaffen!

Ja, wenn die Gemeinden unserer Industriegebiete das nicht mehr können, wer soll es dann? Eine Staatshilfe würde doch nur bedeuten, daß ärmere Gegenden die reichen unterstützen sollen. Versagt die Staatshilfe, dann wird man wohl nächstens lesen, daß im Industriegebiet nur solche Arbeiter angestellt werden, die keine Kinder haben und sich kontraktlich verpflichten, auch keine zu bekommen, damit die Gemeinden der Sorge um den Schulbau überhoben werden. Die „große Geburtenhäufigkeit" in obiger Notiz zeigt schon, wie der Wind weht.

Als ob nicht jede Arbeiterfamilie durch ihren Zuzug schon selbst auch die Mittel schüfe für die Ausgaben, die sie verursacht. Die Zuwanderung von 1000 Arbeitern in einem Orte bedeutet ungefähr eine solche von 5000 Seelen, worunter wieder 1000 schulpflichtige Kinder. Legen wir hierbei nur die Hälfte der für Charlottenburg statistisch festgestellten Ziffer zugrunde, wo jede zugewanderte Person den Bodenwert um etwa 2000 M gesteigert hat, dann betrüge die Wertsteigerung des Bodens in einer Gemeinde,

in der sich 1000 Arbeiter niederlassen, nicht weniger als 5 Millionen Mark. In Wirklichkeit wird sie noch größer sein; denn der Zugang von bedeutenden Arbeitermassen setzt stets ein vorhandenes, aufstrebendes, industrielles Unternehmen voraus, das Bodenwerte schafft, die weit über das hinausgehen, was sonst auf den Kopf der Bevölkerung fällt. Aber eine richtige Heranziehung dieses Zuwachses von 5 Millionen durch eine tüchtige Zuwachs- und Grundwert-Steuer würde vollständig genügen, um die Schulbedürfnisse selbst der kinderreichsten Arbeiterfamilien zu befriedigen. Man muß nur etwas stärker zugreifen als bisher.

Heute packt man in der Hauptsache alle Steuerlasten auf Gebäude, Gewerbe und Einkommen. Dann wundert man sich, daß nicht genügend gebaut wird: Wohnungsnot. Ferner wandern die reich gewordenen Industriellen nach gesegneteren Orten ab, wenn die Zuschläge zur Einkommensteuer zu hoch werden: neue Steuerschwierigkeiten. Dann erneute Erhöhung der Steuersätze für die, die zurückbleiben, d. h. den gewerblichen Mittelstand, und schließlich, wenn die Lasten unerträglich werden, Ruf nach Staatshilfe.

Wahrhaftig, wenn jemand es darauf anlegen würde, eine unsinnige Steuerpolitik zu konstruieren, er könnte schwer Groteskeres ersinnen als diesen circulum vitiosum.

Eine verständige, durchgreifende Bodenwert-Steuer dagegen würde ohne Schwierigkeit die Mittel liefern für den wachsenden Bedarf einer zunehmenden Bevölkerung. Mit jeder neuen Fabrikanlage, mit jeder zuziehenden Arbeiterfamilie würde die Steuerquelle von selber stärker fließen; man brauchte sich nicht wegen immer neuer Lasten den Kopf zu zerbrechen, und kein steuerkräftiger Bürger würde abwandern, wenn sonst die Verhältnisse erträglich sind.

Kämen wir aber dahin, daß unsere industriellen Unternehmungen, um an Gemeindelasten zu sparen, die kinderreichen Arbeiter von ihrer Schwelle wiesen, wie mancher Hausbesitzer es jetzt schon tut, dann könnte der circulus vitiosus geradezu zu einer Katastrophe werden, unter der unsere Industrie zuerst leiden würde; denn eine stagnierende oder gar zurückgehende Bevölkerungsziffer wäre bei uns der Anfang vom Ende.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Probleme und Reformversuche auf dem Gebiet des Elementarunterrichts.[1])

Im „Pädagogischen Jahrbuch für 1911" — nicht zu verwechseln mit dem altbekannten Päd. Jahresbericht in Brandstetters Verlag oder der von Clausnitzer neuerdings begründeten Päd. Jahresschau — liegt uns die erste Veröffentlichung der neugeschaffenen Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins vor. Nicht bloß die Tatsache des erstmaligen Erscheinens, sondern vor allem die sachliche Bedeutung des Buches läßt es angebracht erscheinen, etwas ausführlicher auf seinen Inhalt einzugehen, als dies im Rahmen des üblichen Literaturberichtes möglich ist.

Begründet wurde die Päd. Zentralstelle bei Gelegenheit des Deutschen Lehrertages zu Dortmund im Jahre 1908 und zwar auf Veranlassung Rektor Rißmanns, des bekannten Herausgebers der „Deutschen Schule". Es sollte dadurch ein Mittelpunkt geschaffen werden für die mannigfachen Reformversuche auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts,[2]) die in der Gegenwart immer lebhafter hervortreten. Dementsprechend wurde ihr die Aufgabe zugewiesen, die Literatur dieses Gebietes zu sammeln und systematisch zu bearbeiten, die Reformvorschläge zu prüfen und zu praktischen Versuchen anzuregen, zur Ermöglichung solcher hinreichend begründeten Versuche auch mit den Schulbehörden in Verbindung zu treten und endlich in einem Jahrbuch fortlaufend über den Stand der Bewegung in Theorie und Praxis zu berichten. Es wurde dann alsbald eine Arbeitskommission gewählt, die aus vier Mitgliedern vom Geschäftsführenden Ausschuß

[1]) Pädagogisches Jahrbuch 1911. Herausgegeben von der Päd. Zentrale des Deutschen Lehrervereins. 1. Teil: Probleme des Elementarunterrichts (S. 1—220); 2. Teil: Berichte über Reformversuche im Elementarunterricht (S. 221—270). Dazu 5 Tafeln mit Abbildungen. Leipzig, Julius Klinkhardt. Geb. 3,60 M.

[2]) Vergl. dazu auch das treffliche Buch des Geheimrats Münch, Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge, 2. umgearbeitete Aufl. Berlin, Reimer, 1908. Geb. 8,— M.

des D. L.-V. besteht, den Herren Haumann — als Vorsitzendem, Pretzel, Rißmann und (Otto) Schmidt. Gleichzeitig hat man eine Reihe von erfahrenen und angesehenen Pädagogen aller Grade und Richtungen um ihren Beitritt: ich nenne nur von Seminardirektoren Cordsen in Hamburg, Muthesius in Weimar und Seyfert in Zschopau, von Schulaufsichtsbeamten Kerschensteiner in München und Sickinger in Mannheim, von akademischen Psychologen Brahn in Leipzig, Deuchler in Tübingen und Fischer in München, ferner aus der deutschen Lehrerschaft Gansberg in Bremen, Linde in Gotha und Schreiber in Würzburg, endlich die beiden Vorsitzenden des preußischen und des deutschen Lehrervereins, Reißmann und Röhl.

Im Jahre 1909 fanden die beiden ersten Sitzungen der Gesamtkommission statt; in ihnen wurde zunächst die Aufgabe der Päd. Zentrale erörtert und hierauf der Plan für die Herausgabe des Päd. Jahrbuches festgestellt. Anfang Mai d. J. fand dann, wie hier gleich angefügt werden mag, die dritte Sitzung statt; es wurde dabei, wie der Bericht hervorhebt, von allen Seiten eine wissenschaftliche Klärung des Begriffs „Arbeitsprinzip" durch psychologische und theoretische Untersuchung für dringend notwendig erachtet und zugleich als Aufgabe für das nächste Jahrbuch „Das Arbeitsprinzip im realistischen Unterricht der Mittel- und Oberstufe" bestimmt. Außerdem wurde die Frage der „Pädagogischen Akademie" erörtert. —

Das vorliegende 1. Jahrbuch beschäftigt sich ausschließlich mit den Problemen und Reformversuchen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts. Bei der Auswahl der Mitarbeiter ist man offenbar bemüht gewesen, die verschiedenen Richtungen der Reformbewegung möglichst gleichmäßig zu Wort kommen zu lassen. Linde in Gotha und Wilke in Quedlinburg berichten über den Religions- und den Schreiblese-Unterricht. Den Anschauungsunterricht hat Schreiber in Würzburg bearbeitet, und Gerlach in Bremen, der Verfasser der „Schönen Rechenstunden", den Rechenunterricht. Für eine sehr weitgehende Umgestaltung des gesamten ersten Unterrichts tritt Paul Vogel ein, einer der Männer von der „Leipziger Arbeitsschule", und endlich hat Gansberg eine umfassende Kritik des gegenwärtigen Elementarunterrichts geschrieben und Pretzel den Versuch gemacht, die treibenden Grundgedanken der Reformbewegung aufzuzeigen.

Auch in den Berichten über die praktischen Versuche ist diese Vielseitigkeit gewahrt: Da kommt zunächst einer der ältesten Vorkämpfer der ganzen Bewegung zum Wort, Franz Hertel in Zwickau, dann Hans Denzer in Worms, ein Vertreter des Schererschen Werkunterrichts, ferner in Magda Böttner (Bremen) eine Schülerin Fröbels und endlich in dem Vorschullehrer Vorwerk (Schöneberg) einer der Mitarbeiter Weteamps.

Auf die einzelnen Arbeiten ausführlicher einzugehen, ist natürlich hier nicht möglich; ich möchte sie aber wenigstens nach ihren Grundzügen und ihrer Eigenart kurz zu kennzeichnen versuchen.

Paul Vogel streicht kurzer Hand Lesen und Schreiben, schulmäßiges Rechnen und Religionsunterricht vom Stundenplan des ersten Schuljahres. Es bleibt somit als wesentliches Fach nur der Anschauungsunterricht übrig. Dieser füllt die gesamte tägliche Unterrichtszeit aus und begreift alles in sich, was zur Ausbildung des sechsjährigen Kindes nötig erscheint; er wird also zum Gesamtunterricht. Dieser Unterricht bietet dem Kinde nur Sachen (keine bloßen Worte, weder gedruckte noch gesprochene), nämlich die Dinge der Umwelt; das ist das erste. Und diese Umwelt soll sich das Kind handelnd, gleichsam spielend erarbeiten; das ist das zweite. Der methodische Gang dieses Gesamtunterrichts müßte demnach etwa folgender sein: „Erst allseitige Orientierung am Ding und an der Wirklichkeit, danach Darstellung durch Stift und Material und in Verbindung damit sprachliche und gemütliche Durchdringung des Arbeitsobjekts."

Vogel hat im Prinzip nichts gegen den ersten Religionsunterricht, aber die biblischen Geschichten erscheinen ihm zu schwierig für die Kleinen; Gansberg kommt aus wesentlich anderen Gründen ebenfalls zu einem ablehnenden Votum. Überhaupt will er von dem ganzen landläufigen Betrieb des ersten Unterrichts nicht viel wissen: Worte und Formen gibt dieser statt der Sachen, schwunglose Unterhaltungen und eintönige Übungen, Fragegeklapper und Korrigieren — er schließt zu, wo er aufschließen sollte. „Die Rechte des Kindes respektieren! das ist der gesamte Inhalt einer naturgemäßen Schulreform." Die Hauptsache muß im Anfang die Beschäftigung bleiben, nicht der Unterricht. Erzählen und Vortragen, Bilderbetrachten, Plaudern und Malen, Wandern und Turnen, Spielen und Singen: das ist's, was in der Elementarklasse getrieben werden muß. Auch Gansberg verlangt mit Vogel in erster Linie einen Wirklichkeitsunterricht, eine Heimat- und Kulturkunde, wie ers nennt; daneben tritt er aber ein für eine frühzeitige Hinführung zum

Buch, zur Literatur im weitesten Sinne.[1]) Deshalb ist er auch mit dem Schreiben und Lesen im 1. Schuljahr einverstanden, nur soll beides ausschließlich der Gedankenbildung dienen; alles Mechanische muß daraus entfernt werden.

Wie man dieser Forderung wenigstens in etwa gerecht werden kann — denn restlos wird sie sich wohl schwerlich jemals erfüllen lassen — darüber berichtet in sehr objektiver und übersichtlicher Weise Edwin Wilke. In der Einleitung behandelt er die beiden Fragen nach der Verbindung oder Trennung zwischen Schreiben und Lesen und nach der Wahl der Schriftart: Druck- oder Schreibschrift, lateinische oder deutsche Typen? Dann geht er ein auf die Lautbildung, auf die Verbindung zwischen Laut und Buchstaben einerseits, zwischen Wort und Sache anderseits. Endlich spricht er von der selbständigen Mitarbeit des Schülers und von den Hilfsmitteln für den Schreibleseunterricht. Das Ganze ist eine treffliche moderne Einführung in das vielverzweigte Gebiet des ersten Sprachunterrichts, bei dem gerade der Anfänger so leicht Gefahr läuft, den Überblick zu verlieren und sich gegenüber den allgemein pädagogischen Gesichtspunkten auf Nebendinge und Kleinigkeiten zu versteifen.

Schreibers Arbeit über die Anschauung und ihre Ausdrucksformen im Elementarunterricht läßt sich in ihrer ganzen Anlage und Ausführung mit dem Wilkeschen Referat vergleichen. Auch hier eine ruhige und klare Darlegung der Probleme in Verbindung mit einer Übersicht über das Wertvollste aus der Literatur und einem knappen geschichtlichen Abriß, und danach dann eine besonnene Stellungnahme zu den dargelegten Fragen, die doch der persönlichen Note nicht entbehrt. Umfang und Benennung dieses ersten Sachunterrichts, um die sich schon so viel unfruchtbarer Streit entsponnen hat, werden kurz gestreift, dann wird auf seine Stellung im Gesamtlehrplan und auf die Stoffauswahl eingegangen — heimatliche Natur und Umwelt im Wandel der Jahreszeiten — und endlich sehr ausführlich über die unterrichtliche Behandlung dieses Gebietes gesprochen, die ja viel wichtiger ist als Auswahl und Anordnung und der lückenlose Lehrplan. Kein Wortunterricht, aber viel Beobachtungsgänge; kein bloßer Gelegenheitsunterricht, aber allmähliche Hinleitung zum Stoff; kein lediglich analytischer, sondern auch synthetischer Unterricht; keine erschöpfende Behandlung des Stoffes, aber vielseitige Handbetätigung — das sind so einige Forderungen, die hier aufgestellt werden. Der Stellung des Verfassers entsprechend macht sich hier und da auch einiges von Zillerscher Eigenart bemerkbar; es tritt aber nicht störend hervor.

Wie schon Vogel, so will auch Schreiber vom ersten Rechenunterricht nichts wissen. Gerlach geht in seinem eingehenden Referat nicht so weit; er betrachtet aber auch die Abschaffung des schulmäßigen Rechenunterrichts als erstrebenswertes Endziel und will ihn durch einen „anschaulichen, systematischen Gelegenheitsunterricht" ersetzen. Es soll nicht nur überall an die Dinge angeknüpft werden, die dem Kinde lieb und vertraut sind, also an alles, was mit Besitz, mit Spiel und Arbeit, Beobachtung und Berichterstattung zusammenhängt, sondern es sollen auch alle die Gelegenheiten aufgesucht und benutzt werden, die im Kindesleben nicht bloß zum Zählen, sondern zum eigentlichen Rechnen hinführen, also zum wirklichen Operieren mit den Zahlen.[2]) Denn „überall, wo eine gewisse innere Notwendigkeit zur Beschäftigung mit den Zahlen drängt, arbeiten die Kinder unvergleichlich lieber, dringen tiefer ein und behalten leichter, als wenn dies nicht der Fall ist." Das Einlernen der Ergebnisse soll überall durch schaffende Tätigkeit ersetzt werden; Rechenfibel und Zeichnung des Kindes sind die gegebenen Hilfsmittel.

Ernst Linde kommt in seiner knappen, aber gründlichen und wie immer geistreichen Arbeit über die religiös-sittliche Unterweisung der Schulanfänger zu dem Ergebnis, daß ethische Belehrung und religiöse Unterweisung nötig und möglich ist. „Religion ist lehrbar! Freilich, gewisse religiöse Erfahrungen sind Kindern nicht zugänglich; andere bleiben überhaupt ein Sondergut des religiösen Genius. Aber weil wir das Tiefste in der Religion nicht lehren, vielmehr ihm nur den Weg bereiten können, so wollen wir doch darum das Kind nicht mit dem Bade ausschütten und uns lediglich auf eine objektive

---

[1]) Vergl. dazu Kerschensteiner: „Das Erfahrungswissen muß sich mit dem Buchwissen vermählen, damit eine mit gesunden Kindern gesegnete Ehe entstehe." („Grundfragen". 3. Abschn.)

[2]) Eine fast erschöpfende Darstellung aller hier vorliegenden Möglichkeiten — in Bildern von Th. Herrmann — bietet die inzwischen erschienene Rechenfibel des Verfassers. („Des Kindes erstes Rechenbuch." Leipzig, Quelle & Meyer. 70 Pf.) Man verlange auch das Begleitwort dazu.

Mitteilung religiösen Wissens beschränken." Anderseits „ist das Eine klar, daß wir, wenn wir religiös erzieherisch wirken wollen, uns dem Standpunkt des Zöglings anbequemen müssen. „Das Kirchlich-Wertvollste ist keineswegs auch immer das Pädagogisch-Wertvollste", und „das Begrifflich-Erste ist niemals das Psychologisch-Erste, im Gegenteil, das Psychologisch-Letzte." Wenige Einzelgeschichten des A. und N. Testamentes will Linde den Kleinen bieten, für die sie Verständnis und Teilnahme besitzen, und natürlich erst dann, wenn sie durch Märchen und religiöse Profanstoffe dafür genügend vorbereitet sind. Was die Art der Behandlung angeht, so kommt es vor allem darauf an, „lebendig, anschaulich, gemütvoll zu erzählen, — und dazu gehört weder hohe künstlerische Befähigung, noch gelehrtes psychologisches Studium, wiewohl beides nicht zu verachten ist. Alle nicht unbedingt nötigen Namen, Zeit- und Ortsangaben sind, weil befremdlich, zu vermeiden. . . . . Keine Betonung des Lokalkolorits! Aber auch keine mutwillige Verwischung desselben, keine unnötigen Anachronismen, wie die Elektrische in Jerusalem oder die Bremer Morgenzeitung in Nazareth. Überhaupt keine Überladung mit Nebensächlichem, weil das den Sinn nur von der Hauptsache abzieht."

Ich muß es bei diesen wenigen Proben aus Lindes Arbeit bewenden lassen; sie mögen einen annähernden Begriff davon geben, wie er bei allen einschlägigen Fragen geradeswegs auf den Kern der Sache geht und knapp und klar seine Stellung präzisiert. Mir persönlich erscheint dieser letzte Beitrag als der bei weitem wertvollste, und ich muß gestehen, daß ich seit Prof. Voigts bedeutsamem Vortrag über „Religions- oder Moralunterricht" kaum wieder etwas über diesen Gegenstand gelesen habe, was auf knappem Raum soviel klärende und fördernde Gedanken beibringt.

Und mit diesem nachdrücklichen Hinweis könnte ich nun meinen Bericht über das Pädagogische Jahrbuch eigentlich schließen; ein paar kurze Bemerkungen zum Ganzen mögen aber noch gestattet sein. Auf die praktischen Beiträge möchte ich absichtlich nicht näher eingehen; man wird gut tun, sich diese kleinen Augenblicksbilder und Ausschnitte aus der täglichen Unterrichtspraxis der Reformer im Buche selbst anzusehen. An manchem, was da geboten ist, wird man seine helle Freude haben; anderseits werden diese Berichte den Gesamteindruck vervollständigen, den der Leser wohl auch schon aus der eben gegebenen Übersicht gewonnen hat: man hat hier ein äußerst vielseitiges und anregendes Programm zusammengestellt, das freilich vorläufig noch recht wenig abgerundet und in sich ausgeglichen ist.

Dennoch, wenn man genauer zusieht, so hebt sich aus den scheinbar vielfach auseinanderstrebenden Meinungen und dem mannigfachen Widerspruch ein einheitliches Grundproblem deutlich heraus. Es ist der alte Gegensatz oder wenigstens die Spannung zwischen Selbstentfaltung und Kulturübermittelung, zwischen dem Wachstum von innen heraus und der Übertragung von außen her, zwischen dem Rechte des Kindes und der Herrschaft des Stoffes. Daß in der durchweg üblichen und geltenden Verteilung der beiderseitigen Ansprüche nicht alles so ist, wie es sein sollte und wie es gerecht und zweckmäßig wäre, das ist eine Tatsache, die sich auch dem ruhigen und besonnenen Beobachter immer mehr aufdrängt. Freilich läuft man ja heutzutage einigermaßen Gefahr, in einen üblen Geruch zu kommen, wenn man die Forderung nach mehr Wachstumsfreiheit fürs Kind zu unterstützen sich unterfängt. Schuld daran tragen jene leidenschaftlichen Anwälte des Kindes, die von Rousseaus Tagen an bis in die neueste Zeit eine Art Götzendienst mit dem Kinde treiben, denen Natur nicht bloß Gesetzmäßigkeit bedeutet, sondern zugleich auch schon Vortrefflichkeit, die sich also von der Natur nicht bloß den Weg der Erziehung zeigen lassen wollen, sondern von da aus auch zugleich das Ziel bestimmen, und die daher nicht müde werden, immer von neuem das Recht und die Kraft und vor allem den Wert der ungehinderten Selbstentfaltung zu betonen. Demgegenüber ist es doppelt erfreulich, daß diese irrige Grundvoraussetzung in unserm Buche mit allem Nachdruck abgewiesen wird und damit zugleich auch die „Vertreter der pädagogischen Manchestertheorie, des ethischen laisser faire, laisser aller". „Hätte Rousseau", so lesen wir bei Linde, „jemals Kinder vorurteilslos beobachtet, so hätte er bemerken müssen, daß in jedem Kinde neben einem zarten Mitleid mit allem Lebendigen ein grausamer Egoismus, neben einem fast leidenschaftlichen Drang, allezeit mit der Wahrheit herauszuplatzen, doch auch Lüge, Verstellung und heuchlerisches Wesen, neben Versöhnlichkeit, Bescheidenheit und Demut doch auch schon Rechthaberei, Anmaßung und Habgier wuchern können." —

Ist dies aber grundsätzlich von vornherein festgestellt und die Gefahr einer etwaigen Mißdeutung damit beseitigt, so wird man nun auch ruhig die Forderung erheben können, daß dem Kinde, auch dem eben in die Schule eintretenden, etwas mehr Wachstums- und

Bewegungsfreiheit zugebilligt werden dürfte, daß wir unablässig bemüht sein müssen, der kindlichen Eigenart mehr und besser gerecht zu werden,[1]) und daß wir auf der andern Seite unsre Lehr- und Stoffpläne immer aufs neue daraufhin zu prüfen haben, ob sie wirklich kindesgemäß und kindertümlich sind. Ohne gewisse Zugeständnisse im Hinblick auf manches zunächst unkindliche, aber notwendige und unerläßliche Lehrgut wird's hier ja freilich nicht abgehen, und auf das freie Interesse des Kindes allein wird man niemals den gesamten Unterricht aufbauen können; aber wenn sich so ein gewisser Zwang im Unterricht niemals ganz wird vermeiden lassen, so sollten wir uns doch anderseits um so weniger der Tatsache verschließen, auf die Geheimrat Münch in seiner oben erwähnten Schrift immer wieder hinweist, daß nämlich „die gesamte Linie der selbständigen Geistesentfaltung zu wenig angebaut oder vielmehr zu wenig freigehalten ist", daß „die regelmäßige Mußarbeit" ungebührlich dominiert in unsern Schulen. Sicherlich ist's ein schwieriges Ding, namentlich in einer vollbesetzten Klasse, jedem einzelnen Kinde in dieser Hinsicht einigermaßen gerecht zu werden, nach dem bekannten Goethewort mehr anzuregen als zu unterrichten, insbesondere auch zwischem ängstlichem Respekt und dreister Vertraulichkeit, zwischen kühlem Gegenüber und fröhlichem Miteinander die rechte Grenzlinie zu finden; aber wer sich nicht mit dem bekannten Schulkämmerchen im Kopfe der Kleinen begnügen will, dem wird doch die wirkliche innere Beteiligung der Kinder immer wertvoller sein als der äußerlich noch so glatte Verlauf einer Lehrstunde, der wird immer wieder darauf bedacht sein, sie für selbständige Mitarbeit zu gewinnen und zu freiwilliger Nacharbeit anzuregen und zu ermutigen. Was Ernst Linde vor nun 20 Jahren in seiner kleinen Erstlingsschrift beklagte, das wird man meines Erachtens doch auch heute noch in bedenklich großem Umfange feststellen müssen, daß man nämlich in unsern Schulen „der preußischen Kurzgebundenheit und soldatischen Strammheit den Vorzug gibt vor echt deutscher Vertiefung, Vermittlung und Innigkeit."

Nicht harter Zwang und von außen auferlegte Arbeit schafft dauernde Erfolge in Erziehung und Unterricht — geistige Verweichlichung und tändelndes Spiel tut's freilich noch viel weniger —: das Höchste ist erst da erreicht, wo die Schule eine wirkliche Arbeitsgemeinschaft bildet zu selbständiger und fröhlicher Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen im Hinblick auf ein erstrebenswertes Endziel. Ob dabei die zu überwindenden Widerstände körperlicher oder geistiger Art sind, ist schließlich ohne Belang, wenn man uns auch eine Zeit lang hat glauben machen wollen, daß richtige Arbeit in der Schule nun um jeden Preis Handarbeit sein müsse, und daß in der sehr von oben herab angesehenen alten „Lernschule" eigentlich nichts von wirklicher Arbeit zu finden gewesen sei. Es beginnen sich auf diesem gegenwärtig so lebhaft umstrittenen Gebiete ja die Meinungen allgemach zu klären, und man sucht unbeirrt durch allerlei Äußerlichkeiten und Schlagworte in immer steigendem Maße zum Kern der ganzen Bewegung vorzudringen.[2]) Er besteht nach meiner Meinung darin, daß aller Unterricht soviel wie möglich vom wirklichen Erleben ausgehen und zu selbständigem Darstellen mannigfacher Art fortschreiten soll, damit auf diese Weise dauernde und fruchtbare Erkenntnisse erarbeitet und verarbeitet werden. In diesem Sinne verstanden, ist auch das vorliegende Buch ein Beitrag zur Lösung der Frage der Arbeitsschule und zwar, wie noch einmal ausdrücklich hervorgehoben werden soll, ein recht schätzenswerter. Möchte es mit dazu helfen, daß auch schon im allerersten Unterricht dem Kinde immer noch mehr als bisher sein Recht werde, daß wir je eher je besser auf der ganzen Linie einen bescheidenen Schritt weiter kommen zu wirklich organischer und harmonischer Bildung, zu fröhlichem und allseitigem Wachstum von innen heraus. Ohne kleine Abirrungen nach links und rechts wird's dabei ja naturgemäß nicht abgehen; man braucht das auch nicht weiter zu bedauern, wenn dabei nur im allgemeinen jene mittlere Linie eingehalten wird, die ich oben angedeutet habe und die ich nun zum Schluß noch durch einige Wegweiser und Warnungstafeln etwas genauer abzustecken versuchen möchte, soweit das von dem be

[1]) Wie man dabei in bester Absicht und trotz aller umfassenden „Erhebungen" und „Befragungen" auf Irrwege geraten kann, zeigen Lindes Thesen im diesjährigen Juniheft der „Deutschen Schule": „Verstehen wir die Kinder noch?" Ein treffendes Beispiel gerade für unsern Fall bietet ja auch die sog. „begriffliche Methode" im ersten Leseunterricht mit ihren geradezu fürchterlichen Lautnamen, auf die ich in diesen Blättern schon einmal hinwies.

[2]) Besonders wertvoll erscheinen mir die „grundsätzlichen Erörterungen" Rißmanns („Die Arbeitsschule") im letzten Februarheft der „Deutschen Schule".

sonderen Standpunkt des Einzelnen aus und bei dem dadurch begrenzten Ausblick möglich ist:

1. Dem gesamten landläufigen Elementarunterricht tut es unzweifelhaft not, daß er sich von der Herrschaft des überlieferten Schulstoffes mehr und mehr frei macht und in größerem Maße als bisher Rücksicht nimmt auf die Natur und die Bedürfnisse des Kindes: zu einem sogenannten „Gelegenheitsunterricht", der sich nur von den zufälligen Neigungen, Launen und Stimmungen des Kindes leiten läßt, braucht er aber darum nicht auszuarten.

2. Der Unterricht der ersten Wochen und Monate muß vorwiegend Sachunterricht sein und zwar ein Sachunterricht, der noch nicht nach Fächern gesondert ist; daß dieser vorbereitende „Gesamtunterricht" aber das ganze erste Schuljahr ausfüllen soll, braucht darum noch nicht gefordert zu werden; je nach Lage der Verhältnisse werden die ersten sechs Wochen oder das erste Vierteljahr für diesen einführenden und überleitenden Unterricht genügen.

3. Auch im ganzen weiteren Verlauf des Lese-, Schreib- und Rechenunterrichts muß mehr als bisher auf das Leben und die Umwelt des Kindes und den gleichzeitigen Sachunterricht Bezug genommen werden; das gründliche mechanische Üben darf man darüber aber nicht vernachlässigen.

4. Das ganze Unterrichtsverfahren muß eine freiere Form annehmen; man wird die Kleinen in jeder Weise ermutigen müssen, sich durch Mitteilung von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, sowie durch die „Lernfrage" möglichst viel selbständig am Unterrichtsgespräch zu beteiligen; immer aber muß der Klasse ein bestimmtes Ziel des Unterrichts vor Augen stehen, und der Lehrer muß die Leitung in der Hand behalten.

5. Mannigfache Handbetätigung zur Gewinnung und Vertiefung von Erkenntnissen, sowie zu vielseitiger Übung und Anwendung ist erwünscht; ihre Einführung kommt aber meines Erachtens erst da in Frage, wo das Notwendigste und Einfachste für eine gründliche Anschauung und selbständige Darstellung bereits geschehen ist durch regelmäßige Beobachtungsgänge einerseits und vielseitige Verwendung des malenden Zeichnens anderseits.

Mülheim (Ruhr). Pade.

Psychologie.

1. Uiser, Christian, Grundlegung der Psychologie für Seminare und Frauenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung des preußischen Ministerialerlasses vom 12. Dez. 1908. Leipzig, Quelle und Meyer, 1911. Pr. geb. 2,40 M.

Durch die auf dem Titelblatte erwähnten Bestimmungen für die höheren Lehrerinnenseminare sind dem psychologischen Unterrichte in diesen Anstalten neue Aufgaben gestellt worden, die zugleich für die neugegründeten Frauenschulen gelten. Danach soll die Unterweisung in der Psychologie in zwei Kursen erfolgen, und zwar so, daß im ersten Jahre ein grundlegender, nicht systematischer Unterricht erteilt wird, dem sich im dritten Halbjahre die Behandlung in systematischer Form anzuschließen hat. Über den grundlegenden Unterricht heißt es in den Bestimmungen: „Die angehenden Lehrerinnen sollen das Kind verstehen und auch die Hemmungen kennen und richtig behandeln lernen, die bei nicht normalen Kindern dem Erzieher entgegentreten. Sie sollen befähigt werden, die Ereignisse in Schule und Leben nach psychologischen (und ethischen) Gesichtspunkten zu beurteilen. . . . . Die psychologischen Unterweisungen müssen stets von der Beobachtung und Erfahrung ausgehen und dabei an die vorhandenen und zu erweiternden Kenntnisse des Kindeslebens anknüpfen. Aus der Physiologie kommen nur die unentbehrlichsten Erscheinungen und Tatsachen in Frage. . . . Auch können zur Vertiefung und Bereicherung des Beobachtungsmaterials andere Unterrichtsfächer (Religion, Literatur, Geschichte, Naturwissenschaften u. a.) in weitem Maße herangezogen werden. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen soll auf jede Weise angeregt, die Lust zum selbständigen Beobachten möglichst geweckt und gefördert werden. Der freie Vortrag über äußere und innere Erlebnisse, über Gehörtes, Gelesenes, sowie das Anlegen von Beobachtungsbüchern sind hier bewährte Hilfsmittel. Die Neigung zu nur passivem Aufnehmen der Ergebnisse ist zu bekämpfen; ebenso aber auch vorschnelles und unbesonnenes Urteilen und leeres Wortemachen." Die Hauptaufgabe des grundlegenden Unterrichts in der Psychologie besteht in „planmäßiger Anleitung zum Beobachten der Entwicklung des Kinderlebens". „Die Anleitung verwendet die von den Schülerinnen gemachten Erfahrungen, Selbstbeobachtung, Erinnerung und Lektüre (Biographie, dichterische und wissenschaftliche Darstellungen aus dem Kindesleben)." Das sind wertvolle Gedanken, die, wenn sie in die

Wirklichkeit umgesetzt werden, den psychologischen Unterricht ohne Zweifel viel ertragreicher machen, als er bei dem bisherigen Verfahren leider gewesen ist.

Die neuen Bestimmungen haben naturgemäß das Erscheinen einer ganzen Reihe von neuen Büchern veranlaßt, die den veränderten Anforderungen an den Unterricht in der Psychologie gerecht zu werden suchen. Ich habe mehrere von ihnen durchgesehen nnd mit dem vorliegenden Werkchen von Ufer verglichen, das sich mir dabei als das weitaus beste herausgestellt hat. War doch auch der Verf. als Fachmann nicht nur auf dem Gebiete der Psychologie überhaupt, sondern insbesondere auch auf dem der Kinderpsychologie und der Psychopathologie zur Abfassung einer solchen Arbeit besonders geeignet. Ein Buch von Dr. Gruber (Erziehungs- und Unterrichtslehre für Lizeen) bietet in dem hier in Betracht kommenden Teile der Hauptsache nach nur Lesefrüchte, „Sprickeln und Spöhne", aus Selbstbiographien und dichterischen Werken. Dazu hat der Verf. einleitende und verbindende Ausführungen geschrieben, die wegen ihrer abstrakten Form schwerlich geeignet sind, den Schülerinnen das Verständnis psychologischer Vorgänge zu erschließen. Zwei andere Werkchen (Miehling, Lehrbuch der Pädagogik, I. Teil: Die Entwicklung des Kindeslebens, und Peper, Jugendpsychologie) leiden an einer Überfülle des Stoffes, der noch dazu in trockener, leitfadenmäßiger Darstellung geboten wird. Die psychologischen Lehren werden nicht genügend an Beispielen entwickelt, sondern dogmatisch hingestellt. Bemerkt doch Peper in der Vorrede: „Die Ausführung von Beispielen u. dergl. überläßt das Buch den Schülerinnen oder der Unterrichtsstunde." Zudem beschränken sich beide Verf. zu sehr auf die Jugendpsychologie, ohne genügend zu bedenken, daß doch das Seelenleben des Erwachsenen, wie wir es aus eigner Erfahrung kennen, uns erst den Schlüssel zum Verständnis der Kindesseele bietet. Die beiden zuletzt genannten Bücher sind im übrigen anerkennenswerte Arbeiten, und wenn ein tüchtiger Lehrer dahinter steht, läßt sich mit ihnen Ersprießliches erreichen.

Ufer vermeidet die angedeuteten Mängel. Er hat den Stoff so eingeschränkt, daß eine gründliche Durcharbeitung in der vorgeschriebenen Zeit möglich ist. Er entwickelt die psychologischen Lehren in anschaulich-ausführlicher Darstellung und einer auch sprachlich mustergültigen Form. Die sorgfältig ausgewählten Veranschaulichungsbeispiele werden nicht bloß angetippt, sondern in eindringender Analyse zur Ableitung der psychologischen Erkenntnisse ausgenutzt. So nimmt der Lernende selbst teil am Suchen und Finden, sein Interesse wird erhöht und der Blick für eigne Beobachtungen geschärft. Verhältnismäßig eingehend sind die regelwidrigen Seelenzustände behandelt, die ja im Leben des Kindes viel häufiger vorkommen, als man für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist, weshalb es außerordentlich wichtig ist, künftigen Lehrern und Lehrerinnen rechtzeitig das Auge dafür zu öffnen. Für sehr wertvoll halte ich es, daß der Verf. diese Zustände nicht in einem besonderen Abschnitte, wie es in den meisten Büchern geschieht, sondern in engem Zusammenhange mit den normalen Erscheinungen des Seelenlebens dargestellt hat, wodurch, wie es im Vorworte mit Recht heißt, „in den meisten Fällen eine sehr vorteilhafte gegenseitige Beleuchtung entsteht" und das Abnorme viel von seinem Fremdartigen und Auffallenden verliert.

Das Buch gliedert sich in vier Hauptabschnitte: Wege zur Kindesseele — Der Einzug der Welt — Die innere Welt — Der Sinn des Spiels. Ein Anhang handelt von der Kindersprache, von der Individualität und enthält ein Verzeichnis empfehlenswerter psychologischer Bücher.

Das Werkchen verdient die wärmste Empfehlung und zwar nicht nur für die Anstalten, für die es der Verf. eigens geschrieben hat. Auch schon im Amte stehende Lehrer und Lehrerinnen werden es mit großem Gewinn lesen. Ja die Eigenart der Behandlung und Darstellung des Stoffes macht es selbst für solche, die in der Psychologie einigermaßen Bescheid wissen, zu einer überaus anregenden und fesselnden Lektüre. Insbesondere sei es auch jungen Kollegen, die sich zur zweiten Prüfung vorbereiten, neben einem mehr systematisch gehaltenen Buche zur Durcharbeitung dringend empfohlen.

2. Rehmke, Prof. Dr. **Johs., Zur Lehre vom Gemüt.** Eine psychologische Untersuchung. Zweite, umgearbeitete Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1911. Pr. 3 M.

Wie schon der Titel der Schrift: „Zur Lehre vom Gemüt", andeutet, beabsichtigt der Verf. nicht, eine vollständige, abgerundete Darstellung des Gefühlslebens zu geben, wie sie z. B. die bekannten Werkchen von Nahlowsky und von Ziegler bieten. Er behandelt vielmehr nur einige wichtige Grundfragen der Gefühlspsychologie: das Wesen des Gefühls, die Frage der gemischten Gefühle, die Einteilung der Gefühle, die Stimmung und den Affekt. Dagegen werden die einzelnen Arten der Gefühle und die Auswirkung

des Gefühlslebens in der Kunst und Religion ganz außer Betracht gelassen. Rehmke nimmt bekanntlich unter den heutigen Psychologen eine Sonderstellung ein und hat seine eigenen Fachausdrücke, an die man sich erst gewöhnen muß. Das Gefühl oder „zuständliche Bewußtsein", wie er es auch nennt, besitzt nach ihm die gleiche Ursprünglichkeit wie das Vorstellen und Empfinden, das „gegenständliche Bewußtsein"; beide sollen derselben leiblichen Erregung entspringen. Wohl läßt er eine Mitwirkung des gegenständlichen Bewußtseins in seiner Gesamtheit bei der Gefühlsentstehung gelten, aber er bestreitet das Vorkommen bloß seelisch bedingter Gefühle. Von diesem seinem Standpunkte aus behandelt er dann, sich immer mit den Ansichten anderer Psychologen auseinandersetzend, die genannten Fragen mit großer Gründlichkeit, aber auch — Umständlichkeit. Wer ein lebhaftes Interesse für Psychologie besitzt, wird die Arbeit mit Nutzen lesen. Leider läßt die sprachliche Darstellung viel zu wünschen übrig. Zwar ist anzuerkennen, daß der Verf. überflüssige Fremdwörter fast gänzlich vermeidet, aber seine Vorliebe für Satzungeheuer von unglaublicher Länge beeinträchtigen sehr die Lesbarkeit der Schrift. Statt vieler nur ein Beispiel. S. 29 wendet sich der Verf. gegen die Behauptung Lehmanns, daß es aus Lust- und Unlustmomenten gemischte Gefühle gebe: „Hätte Lehmann hierin recht, dann würde dieses Gefühl in den meisten, wenn nicht gar in allen Fällen nach der allgemeinen Hypothese von „Gefühlstönen" ein gemischtes Gefühl „höherer Ordnung" sein müssen, da dann dessen „Lustmoment" doch selber schon als „gemischtes Lustgefühl" d. i. aus einer Mehrzahl von „Lustgefühlstönen" gemischte Lust anzusehen wäre, und ebenso dessen Lustmoment als aus einer Mehrzahl von „Unlustgefühlstönen" zusammengesetzt begriffen werden müßte, so daß also das aus „Lust- und Unlustmoment" angeblich gemischte eine Gefühl genauer gefaßt als ein aus „gemischtem Lust- und gemischtem Unlustgefühl gemischtes", also als ein gemischtes Gefühl höherer Ordnung, ein doppelt gemischtes gelten müßte." Der Satz umfaßt bei Rehmke 13 Zeilen, an andern Stellen finden sich sogar solche von 15, 17, ja 19 Zeilen. Ausgestreckt mißt der letzte Bandwurm 1,90 m.

Elberfeld. Fick.

Neue Bücher.

Lange, Weihnachtsgesang f. Chor, Bariton oder Mezzosopr. mit Klavier- und Orgelbegleitung. Hannover, Oertel. Part. 1,50 M.

Koebel, Fröhliche Weihnachten. Tongemälde. Klavier vierhänd. Ebenda. 2 M.

Kirchner-Michaelis, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. Leipzig, Meiner. Geb. 14 M.

Surmann, Staatsbürgerl. Erziehung. Bielefeld, Helmig. 40 Pf.

Fresenius, Bedeutung der Bodenreform f. d. Erziehung. Ebenda. 40 Pf.

Macke, Der 18. Januar 1701 und 1871. Ebenda. 40 Pf.

Schreiner, Unser Erdbeben ein Mene-Tekel. Stuttgart, Philadelphiaverein. 10 Pf.

Schaffsteins Blaue und Grüne Bändchen (Köln, Schaffstein), Stück 30 Pf.

Pussi Mau und andere Tiergeschichten.

Reinecke Fuchs, in Versen von Oest.

Zabel, Zu unruhiger Zeit in Marokko.

Die Zerstörung Magdeburgs.

Blau, Wenn ihr mich kennetet. — 4. Aufl. Berlin, Trowitzsch & Sohn. 2,40 (3,25) M.

Knodt, Die Gott suchen. Sammlung relig. Dichtungen. München, Beck. Geb. 4 M.

Krause, Rechentafeln zum Gebrauch in Fortbildungsschulen. Quedlinburg, Schwanecke. 80 Pf.

Tägtmeier, Haushaltungsbuchführung. 3. Aufl. 25 Pf.

— —, Aufgaben zur Haushaltungsbuchführung. 3. Aufl. 15 Pf.

Teichmann, Französ. Anschauungsunterricht. Erfurt, Teichmann. 1,60 M.

Burgemeister, Welche Rechte hat das uneheliche Kind u. s. Mutter. Berlin, Schwarz. 1,10 M.

Ladenbauer, Arbeitskunde. Prag, Haase. 4 M.

Smalian-Haupt, Kleine Naturgeschichte für Mittelschulen. Oberstufe. II. Teil. Geb. 1,80 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Februar.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Die Erziehung zur Selbständigkeit.[1]

Von Rektor Karl Foltz in Barmen.

Verehrte Anwesende! In unserer Schule steht die aufgewandte Mühe mit dem erzielten Erfolg nicht in dem richtigen Verhältnis. Die Kinder besuchen 8 Jahre täglich 4, 5, 6 Stunden die Schule und bekommen auch noch häusliche Aufgaben. Die Stadt wendet jährlich Millionen für das Schulwesen auf. Sie baut neue Schulen, setzt die Schülerzahl in den einzelnen Klassen herab und schafft gute und teure Lehrmittel an. Wir arbeiten mit Eifer und Fleiß, geben uns alle Mühe, erstreben das Beste der Kinder. Wir erziehen sie zu den mittelbaren und unmittelbaren Tugenden, üben eine verständige strenge Zucht, suchen ihren Geist zu bilden, ihr Gemüt zu vertiefen, ihren Willen zu festigen, lehren sie neben den bürgerlichen Fertigkeiten Religion, Literatur und Geschichte. Und doch: Wie ist es um viele Kinder bei ihrer Entlassung bestellt? Was nehmen sie an Kenntnissen und Fertigkeiten als unverlierbaren Besitz mit ins Leben? Wie steht es um ihre Fertigkeit im Rechnen und Schreiben? Was für ein Geist beherrscht ihr Tun? Ich weiß nicht, ob es Ihnen geht wie mir. Ich stehe schon lange unter dem Eindrucke, als würde es damit von Jahr zu Jahr eher schlimmer als besser. Wir müssen uns darum ernstlich fragen, woran es liegt und was wir dagegen tun können.

Die Ursachen zu dem erwähnten Mißverhältnis zwischen der aufgewandten Mühe und dem erzielten Erfolg liegen zum Teil in äußeren Verhältnissen. In unserem Volk hat sich ein Wandel vollzogen. Es ist ein Industriestaat geworden. Städte und Fabriken schießen wie Pilze aus der

[1] Ein Vortrag, gehalten am 2. November 1911 vor der amtlichen Lehrerkonferenz in Barmen.

Erde, sie bringen neue Arbeit und guten Verdienst. Unser Volksvermögen ist rasch gewachsen. Die Lebenshaltung aller Stände hat sich gehoben. Der kleine Mann lebt heute besser als vor Jahrzehnten der Bürger. Mit dem höheren Einkommen ist ein gewisser materialistischer Zug über uns gekommen. Der moderne Mensch ist mehr oder weniger genußsüchtig. Er findet in der Arbeit keine rechte Befriedigung. Für viele beginnt heute das Leben erst mit dem Feierabend. Eine unwiderstehliche Gewalt reißt sie von einer Lustbarkeit zur anderen fort. Die Familie hat in weiten Kreisen ihren erziehlichen Einfluß verloren. Ihre Glieder hängen oft nur noch lose zusammen. Vater, Mutter, Sohn und Tochter: jeder verfolgt seine Interessen. Der eine geht abends in diesen, der andere in jenen Verein. Sie verkehren vielleicht näher nur noch bei Tisch oder an Sonntagen.

Unser Volkskörper wird durch wirtschaftliche Kämpfe erschüttert. Die Arbeiter haben bei uns durchschnittlich einen hohen Lohn. Sie könnten damit auskommen. Sie wissen aber nicht hauszuhalten. Sie leben über ihre Verhältnisse hinaus. Darum fehlt es ihnen oft am Notwendigsten. Sie suchen nun die Schuld in den äußeren Verhältnissen, werden mürrisch und verdrossen. Gewissenlose Agitatoren schüren die Unzufriedenheit, und so entsteht eine tiefe Kluft zwischen den verschiedenen Ständen. Wie zwei Armeen stehen sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer kampfbereit gegenüber. Ein Streik löst den andern ab. Kaum haben die Fuhrleute ihre Forderungen durchgesetzt, da legen die Maschinenschlosser die Arbeit nieder. Und wieviel Verbitterung lassen diese Lohnkämpfe auf beiden Seiten zurück. Zu den wirtschaftlichen Unruhen kommen religiöse Streitigkeiten. Viele sind mit der Religion ganz zerfallen. In ihnen ist das Organ dafür gleichsam abgestorben. Andere haben noch religiöse Bedürfnisse. Aber sie finden sich in der Kirche nicht mehr zurecht. Sie haben ihren Kinderglauben unwiderbringlich verloren und lehnen mit Berufung auf die Wissenschaft alle Dogmen ab. Wieder andere stehen fest auf dem Grunde des apostolischen Glaubensbekenntnisses. Sie betrachten es als einen Frevel, diesen Boden zu untergraben. So ringen zwei Weltanschauungen miteinander um den Sieg, und auf beiden Seiten wird mit großer Leidenschaft gekämpft.

Diese wirtschaftlichen und sozialen Zustände erschweren unsere Arbeit in mehr als einer Hinsicht. Manche Kinder haben zu Hause keine rechte Erziehung. Ihnen fehlt die Lust zum Lernen. Sie tun nur, was sie unbedingt tun müssen, setzen uns vielleicht verborgenen Widerstand entgegen und werden darin von Vater und Mutter unterstützt. Sie kommen manchmal durchnächtigt zur Schule, sind zerstreut und unaufmerksam. Ihre Gedanken weilen bei Vergnügungen, die sie mitgemacht oder bei Aufführungen, die sie im Kinematographen gesehen haben. Da die Familie ihre erzieherische Auf-

gabe leider nur zu oft nicht erfüllt, zwingt die Not dazu, unserer Schule allerlei Arbeiten aufzuladen, die nicht ihres Amtes sind. Dadurch wird aber die Zeit, die für den Unterricht bestimmt ist, empfindlich gekürzt. Kein Wunder, wenn unter diesen Umständen manche Kinder das Ziel, das wir ihnen gesteckt haben, nicht erreichen.

Die Ursachen zu dem erwähnten Mißverhältnis zwischen der aufgewandten Mühe und dem erzielten Erfolg liegen zum Teil auch in einem verkehrten Unterrichtsbetrieb. Auf vier Punkte will ich kurz hinweisen:

1. Wir bieten zuviel Stoff dar. Jeder Mensch hat eine gewisse Aufnahmefähigkeit für neue Eindrücke: Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe, Ideen, Wahrheiten, und zwar nicht immer dieselbe, bald eine größere, bald eine kleinere, je nach dem körperlichen und seelischen Befinden. Im allgemeinen ist sie weit geringer, als wir meist annehmen. Wie rasch werden Kinder müde, teilnahmlos und unempfänglich, wenn es sich für sie nicht mehr oder weniger um ein Spiel handelt. Dieser Tatsache müssen wir größere Beachtung schenken, als wir durchweg bisher getan haben. Wir sollten die Gesetze der geistigen Hygiene einmal gründlich studieren. Was wir so in einer Stunde, in einem Tag, in einer Woche Neues an die Kinder heranbringen, das geht über das Maß ihrer durchschnittlichen Aufnahmefähigkeit weit hinaus. Es wird darum nur zum kleinsten Teile recht verstanden und verarbeitet. Das meiste bleibt unverdautes Zeug, toter Ballast, wertlos, ja geradezu schädlich. Wenn einer vorhätte, ein Kind in seiner geistigen Entwicklung zu hemmen, dann könnte er gar nichts Besseres tun, als es mit Stoff zu überschütten, ohne ihm Zeit zum Besinnen, Überlegen, Durchdenken und Verarbeiten zu lassen. Er sollte sein Wunder sehen. Das Kind würde sichtlich abnehmen an Gedächtniskraft, Geistesschärfe, Beobachtungsgabe, Gefühlstiefe. Darum: Soll unsere Schule etwas Rechtes leisten, dann müssen wir das Stoffmaß herabsetzen.

2. Wir dozieren zu viel. Repetitio mater est studiorum. Übung macht den Meister. Diese Sätze sind für uns Gemeinplätze, sie behaupten Selbstverständlichkeiten. Man schämt sich ordentlich, auf einer Lehrerversammlung darüber noch ein Wort zu verlieren. Und doch verstoßen wir tagtäglich gegen sie. Unser Wissen bestimmt nicht unser Tun. Wie verläuft denn z. B. in der Regel eine Geschichtsstunde? Wir erzählen, fragen, geraten in Eifer, werden warm, die Kinder hängen an unsern Lippen. Auf einmal schellt es, die Stunde ist um. Wie oft nehmen wir uns vor, 15 oder 20 Minuten auf die Wiederholung zu verwenden, und wir kommen nicht dazu. Wir müssen uns aber überwinden lernen. Denn wir begehen geradezu ein Unrecht mit unserm vielen Dozieren. Es ist nicht gut damit, daß unsere Kinder einmal etwas hören; das Gehörte muß auch durch häufige Wieder-

holung dem Gedächtnis eingeprägt werden. Es ist durchaus nicht gleichgültig, ob die Kinder von dem, was wir mit ihnen besprechen, etwas behalten oder nicht. Warum beschäftigen wir sie mit den verschiedenen Gegenständen? Bloß um sie zu unterhalten, ihre Geisteskräfte zu üben, sie formal zu bilden? Nein; wir wollen in ihnen ein reiches Leben wecken: Lust an der Arbeit, Freude am Lernen, Sinn für das Schöne, Liebe zum Nächsten, Verständnis für das Leben und Weben in der Natur; mit einem Wort: ein lebendiges vielseitiges Interesse. Dieses aber wurzelt immer in einem Gedankenkreis, es kann nicht in der Luft schweben. Das haben wir zu wenig bedacht, sonst hätten wir mehr wiederholt.

Wir üben auch zu wenig. Wer eine Fertigkeit erlangen, z. B. Klavierspielen, Schlittschuhlaufen lernen will, der muß sich darin üben. Einen anderen Weg gibt es für ihn nicht. Und er muß diese Übung solange fortsetzen, bis er es in der betreffenden Kunst zu einer gewissen Meisterschaft gebracht hat. Aber diese Fertigkeit geht rasch verloren, wenn sie nicht immer wieder ausgeübt wird. Hans von Bülow soll einmal gesagt haben: „Spiele ich einen Tag nicht, so merke ich es; spiele ich zwei Tage nicht, so merkt es meine Frau; spiele ich drei Tage nicht, so merkt es das Publikum.“ Was sich von Fertigkeiten überhaupt sagen läßt, gilt natürlich auch von den sogenannten bürgerlichen Fertigkeiten. Sollen unsere Kinder lesen, schreiben, rechnen lernen, so müssen wir sie darin fleißig üben, und zwar ohne Ermüden, vom ersten bis zum letzten Schuljahr. Wie sehr aber lassen wir es daran fehlen. Wir jagen die Kinder durch den Zahlenraum und durch das Rechenbuch, als hinge das Heil ihrer Seele davon ab, möglichst schnell alle nur denkbaren Aufgaben kennen zu lernen. Wir lassen ihnen garnicht Zeit, einmal aufzuatmen. Kaum ist ein Abschnitt beendigt, dann nehmen wir einen neuen in Angriff. Und hinterher sind wir ganz verwundert, daß sie die einfachsten Operationen nicht sicher beherrschen und die leichtesten Aufgaben zu schwer finden. Darum: Soll unsere Schule etwas Rechtes leisten, so müssen wir mehr wiederholen und üben.

3. Unsere Kinder sind zuviel passiv. Wir sind vielseitig tätig, erzählen, fragen, zeigen Bilder, zeichnen Karten, entwerfen Pläne, machen Versuche, experimentieren mit Apparaten. Und die Kinder? Sie müssen stillsitzen, aufmerken, zuhören und zusehen. Das ist durchaus unpädagogisch. Der Mensch ist nicht zum bloßen Schauen auf der Welt. Er soll vielmehr wirken und schaffen. Ein Grundgesetz der Psychologie lautet: Die Empfindung und die Bewegung, das Schauen und das Schaffen müssen notwendig in Wechselwirkung miteinander stehen. Das Schaffen führt zum Schauen. Wie lerne ich Tannenholz nach seiner Beschaffenheit kennen? Durch bloßes Besehen? Nein, ich muß es bearbeiten, schneiden und sägen,

spalten und schnitzen. Wie gewinne ich eine klare Anschauung von einem geometrischen Körper? Durch bloßes Besehen? Nein, ich muß ihn ausmessen, nachmachen und herstellen. Wie lerne ich die Rose nach ihren wesentlichsten Eigenschaften kennen? Durch bloßes Besehen? Nein, ich muß sie pflegen und begießen, an die Sonne tragen und gegen den Frost schützen. Wie das Schaffen zum Schauen, so führt umgekehrt das Schauen zum Schaffen. Was wir sehen und hören, das regt unsere Tätigkeit an und gewinnt dadurch auf uns einen nachhaltigen Einfluß. Vor 14 Tagen stieg Herr Dr. Wittenstein mit seinem Äroplan hier auf, und heute fliegen auf allen Schulhöfen papierne Flugzeuge umher. Hören wir ein schönes Lied, so fühlen wir uns getrieben, es zu kaufen, damit wir es immer wieder singen oder spielen können. Sehen wir eine schöne Landschaft, so regt sich in uns der Wunsch, sie auf der Platte oder im Bilde festzuhalten. Ein äußerer Reiz, der bei uns nicht irgend eine Aktivität auslöst, hinterläßt in unsrer Seele keine Spur. Je kräftiger die motorische Entladung ist, die ein Eindruck hervorruft, desto größer ist seine Wirkung im Guten oder im Schlimmen. Das sind Wahrheiten, denen müssen wir unbedingt Rechnung tragen. Die Kinder dürfen nichts rein passiv aufnehmen. Sie sollen auf alles, was sie lernen, in irgend einer Form reagieren. Das Gelernte muß sie zum Tun antreiben. Kein Eindruck soll ohne Ausdruck bleiben. Unsere Schule darf nicht eine bloße Lernschule sein. Die Kinder müssen recht viel werktätig schaffen. Durch das Schaffen sollen sie Anschauungen gewinnen, und durch das Schaffen sollen sie auf gewonnene Anschauungen reagieren. Darum: Soll unsere Schule etwas Rechtes leisten, so müssen unsere Kinder mehr aktiv sein.

4. Wir gewöhnen die Kinder zu wenig an selbständiges Arbeiten. Stehen wir an einer mathematischen Aufgabe, so fragen wir: Wovon ist hier die Rede? Was ist gegeben? Was wird gesucht? Welchen Schluß machen wir zuerst? Welchen dann? Wie mit dem Rechnen, so verhält es sich auch mit den anderen Gegenständen. Wie selten vollbringen unsere Kinder eine Leistung ganz ohne unsere Hilfe. Wir meinen, wir müßten sie immer führen, unterstützen, durch Fragen zurechtweisen. Wir tun uns noch etwas zugut auf unsere sokratische Methode. Die Kinder finden ja alles selbst. Aber wir täuschen uns sehr. Das unaufhörliche Wechselspiel zwischen Frage und Antwort richtet großen Schaden an. Es hemmt jeden freien Gedankenflug und erstickt jede selbständige geistige Regung. Die Kinder werden dadurch von uns so abhängig, daß sie, auf sich selbst gestellt, völlig ratlos dastehen und keinen Gedanken herausbringen. Die Kleinen freilich bedürfen in allem und jedem der Hilfe. Auf der Unterstufe muß der Lehrer alles selbst darbieten, die Kinder in das Verständnis des Dargebotenen einführen und froh sein,

wenn sie auf seine Fragen mit einem Wort, mit einem Sätzchen antworten. Aber die Kinder bleiben nicht so klein, sie wachsen heran. Und in demselben Maße, in dem sie fortschreiten, müssen wir zurücktreten. Auf der Oberstufe ist eine andere Lehrart am Platz, als bei den Kleinen. 12—14 jährige Kinder dürfen nicht gegängelt und geleitet werden wie 6 jährige. Sie müssen in den verschiedenen Gegenständen so weit vorgebildet sein, daß sie manches ganz ohne unsere Hilfe ausführen können. Vielleicht wendet einer ein: „Das klingt alles sehr schön, aber es geht nicht. Ich habe oft versucht, die Kinder allein rechnen zu lassen und nichts damit erreicht; sie können es eben nicht." Dieser Einwand ist berechtigt; das wird niemand von uns bestreiten. Die Kinder stellen sich tatsächlich furchtbar dumm an, wenn sie auf sich selbst angewiesen sind. Aber das ist auch gar kein Wunder. Wenn sie erst einmal jahrelang gegängelt worden sind, dann können sie nicht den kleinsten Schritt allein machen. Das Sichselbsthelfen will geübt sein, wie jede andere Fähigkeit. Doch was Kinder nicht gleich vermögen, können sie nach und nach lernen. Wir müssen sie nur in der rechten Weise anleiten. Darum: Soll unsere Schule etwas Rechtes leisten, so müssen wir die Kinder mehr an selbständiges Arbeiten gewöhnen. Dieser Punkt soll uns nun näher beschäftigen.

Die Erziehung zur Selbständigkeit hat zwei Seiten. Eine selbständige Erkenntnis ist zunächst eine solche, die auf einer eigenen Wahrnehmung, auf einem unmittelbaren Erleben beruht. Ich will das durch einige Beispiele veranschaulichen. Da ist einer, den treibt es, alles Erforschliche zu erforschen. Er beobachtet Pflanzen und Tiere, physikalische und chemische Vorgänge, wirtschaftliche und soziale Verhältnisse. Er macht Reisen, um seinen Gesichtskreis auszudehnen. Er experimentiert, prüft alles selbst und spricht nicht gern von Dingen, die er nur vom Hörensagen kennt. Da ist ein anderer, der liest fleißig, er erspart sich mühsame Versuche, er schöpft sein Wissen aus der zweiten Quelle, er redet über alles und jedes. Da ist einer, der hört die 9. Symphonie. Er wird von diesem Tonwerk ganz ergriffen, unwillkürlich ruft er aus: „Wie schön!" Dieses Urteil ist ein treuer Ausdruck dessen, was er empfindet. Da ist ein anderer, der besteigt den Rigi, er hat kein Verständnis für landschaftliche Schönheiten. Aber er will nicht als Banause dastehen. Deshalb ergeht er sich in überschwenglichen Ausrufen: „Wie reizend, wie entzückend!" Seine Worte sind ohne Inhalt, leerer Schall. Da ist einer, der liest die Geschichte: „Ein Doktor aus der alten Schule." Er wird ganz gerührt von der hingebenden Liebe des Mannes. Unwillkürlich ruft er aus: „Ein prächtiger Mensch!" Da ist ein anderer, der hat sein Gewissen außer sich. Er geht mit dem großen Haufen. Er lobt, was sie alle loben. Er schilt, was sie alle schelten. Da ist einer, der sieht in seinem Leben die Fußspuren Gottes, er fühlt seine Nähe, er erfährt

seine Durchhilfe. Da ist ein anderer, der redet auch von der göttlichen Barmherzigkeit und Freundlichkeit. Aber ihm fehlt jede eigene Erfahrung, er gibt wieder, was er von anderen gehört hat usw. Die einen sind selbständig. Ihr Wissen beruht auf eigener Wahrnehmung und auf unmittelbarem Erleben. Die anderen sind unselbständig. Sie sind abhängig von den Personen, deren Meinung sie sich aneignen. Doch ist hier eine Bemerkung am Platz. Niemand ist völlig selbständig. Jeder ist abhängig von dem Milieu, in dem er lebt. Mit der Luft, die wir in der Familie, auf der Straße, in der Gesellschaft einatmen, nehmen wir auch gewisse Anschauungen und Betrachtungsweisen in uns auf. Wir würden wahrscheinlich andere ästhetische Urteile fällen, wenn wir unter den Hottentotten oder auf Neu-Guinea aufgewachsen wären. Und wie es keinen Menschen gibt, der völlig selbständig ist, so gibt es auch keinen, dessen Erkenntnis ausschließlich in Selbstgeschautem besteht. Was wir sinnlich wahrnehmen, weist über sich selbst hinaus. Die Heimat ist ein Teil des großen Vaterlandes. Die Gegenwart ist nur verständlich im Lichte der Vergangenheit. Das Fremde und Vergangene aber ist uns nur mittelbar zugänglich, durch Berichte, Bilder und Bücher.

Eine selbständige Erkenntnis ist sodann eine solche, die *von den einzelnen Dingen und Vorgängen*, an denen sie erworben wurde, *losgelöst* ist. Ich will auch das durch einige Beispiele veranschaulichen. Das Kind sieht seine Mutter zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten. Diese Wahrnehmung ist immer der Teil einer größeren Wahrnehmung. Die Mutter erscheint vor einem bestimmten Hintergrunde, neben andern Gegenständen. Die Wahrnehmung löst sich nach und nach von dieser wechselnden Umgebung los, sie wird frei, selbständig, und so entsteht die Anschauung von der Mutter. Das Kind sieht weißen Schnee, ein weißes Blatt, weiße Milch, ein weißes Kleid. Es nimmt verschiedene Dinge wahr. Sie stimmen alle in einem Merkmal überein, sie sind weiß. Dieses Merkmal erscheint in der Wirklichkeit in Verbindung mit anderen Merkmalen. Es löst sich nach und nach von diesen los, wird frei, selbständig, und so entsteht die Vorstellung weiß. Das Kind sieht ein Quadrat, ein Rechteck, eine Raute und ein Rhomboid. Diese Figuren haben mehrere gemeinsame Merkmale. Sie sind ebene Flächen und haben vier Seiten, von denen je zwei parallel laufen. Diese Merkmale erscheinen in der Wirklichkeit in Verbindung mit anderen Merkmalen. Sie lösen sich nach und nach von ihnen los, werden frei, selbständig, und so entsteht der Begriff Parallelogramm. Das Kind sieht, daß eine Kugel, die genau in einen Ring paßt, nicht mehr durch diesen Ring geht, wenn sie erwärmt worden ist. Es stellt eine kausale Beziehung zwischen der Wärme und dem Umfang der Kugel fest. Das Wissen um diese Beziehung haftet

zunächst an dem einzelnen Vorgang. Es löst sich nach und nach von ihm los, wird frei, selbständig, und so entsteht der Gedanke: die Wärme dehnt die Körper aus usw.

Diese Verselbständigung der Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe und Gedanken vollzieht sich ganz langsam, nicht von heute auf morgen, durch unbewußte Prozesse, die wir nicht bis zu ihrem Ursprung verfolgen können, die aber unter allen Umständen früh beginnen. Schon das kleine Kind sagt: Himmel blau, Ofen heiß, Tasche schwer. Es hat also die Vorstellungen blau, heiß, schwer, denn sonst könnte es nicht so urteilen. Die Verselbständigung der psychischen Gebilde kann in einem Menschen mehr oder weniger vollkommen sein. Davon hängt seine Begabung ab. Je vollständiger in einem Bewußtsein die Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe und Gedanken von den einzelnen Dingen und Vorgängen, an denen sie erworben wurden, losgelöst sind, desto scharfsinniger und erfinderischer ist der Mensch. Das Genie entdeckt ferne Beziehungen, die andere übersehen. Ein Goethe schaute in dem Kleinen das Große, in dem Konkreten das Abstrakte, in dem Zufälligen das Gesetzmäßige, in dem Sinnlichen das Übersinnliche, weil er von den äußeren und inneren Erlebnissen, an denen er seine Welt- und Menschenkenntnis erworben hatte, völlig zu abstrahieren vermochte. Wer bei dem Gedanken: Wärme dehnt die Körper aus, immer an die Kugel mit dem Ring denkt, der ist blind für ähnliche Vorgänge, die in anderen Formen auftreten.

Wir müssen die Kinder zur Selbständigkeit erziehen, damit sie zu Persönlichkeiten heranreifen. Was zeichnet die Männer, auf die ein Volk stolz ist, vor anderen aus? Was hebt sie über die Masse empor? Es ist neben einer großen Begabung vor allem dies: Persönlichkeiten sind selbständige Naturen; sie stehen auf eigenen Füßen; sie gehen ihren besonderen Weg; sie wissen, was sie wollen; sie tun, was sie für recht halten; sie fragen nicht darnach, was andere dazu sagen; sie gebrauchen ihre Sinne und verlassen sich nicht gern auf andere. Die Erziehung zur Selbständigkeit ist heute ein besonderes Bedürfnis. Unsere Zeit steht im Zeichen der Vereine, Parteien, Korporationen. Der Einzelne verschwindet in der Menge. Wie wenige haben eine eigene politische Meinung. Der eine ist konservativ, er lobt, was der „Reichsbote" lobt. Der andere ist liberal, er tadelt, was die „Freisinnige Zeitung" tadelt. Und wie in der Politik, so ist es in der Kunst. Wer hat denn noch eine selbständige Meinung über das, was in der Poesie, in der Musik, in der Malerei schön ist? Die meisten schöpfen ihre ästhetischen Urteile aus der zweiten Quelle. Sie fragen einen Engel, Biese, Bielschowsky, Berger, wenn sie wissen wollen, welche ästhetischen Qualitäten der „Tell" oder der „Faust" besitzt. Und so ist es auf allen Gebieten. Überall begegnet uns Unselbständigkeit, Modesucht, Herdenwesen.

Die Originale verschwinden immer mehr. Das ist sehr bedauerlich. Unser Volk steht vor schweren sozialen und politischen Aufgaben. Es kann sie nur lösen, wenn es unter uns in allen Schichten und Ständen viele Männer, Charaktere, Persönlichkeiten gibt.

Wir müssen die Kinder zur Selbständigkeit erziehen, damit sie *im Leben ihren Weg machen* können. Sie sind gezwungen, sich später selbst zu ernähren. Sie müssen also einen Beruf ergreifen. Die meisten gehen in die Fabrik, einige zu einem Handwerker, andere zu einem Kaufmann. Der Kaufmann fragt den Lehrling nicht darnach, ob er viele oder wenige Pflanzen kennt, ob er viele oder wenige geographische Namen weiß. Er verlangt nicht viel, weder an Kenntnissen, noch im Rechnen und Schreiben. Was der Junge zu tun hat, ist leicht und einfach; aber er muß es sorgfältig, gewissenhaft, fehlerlos und vor allem selbständig ausführen. Der Kaufmann stellt ihm eine bestimmte Aufgabe. Er sagt z. B.: „Rechne das aus!" „Schreibe das auf!" Er gibt ihm vielleicht kurze Fingerzeige, macht aber nicht viel Worte, denn die Zeit ist für ihn Geld. Der Junge muß darin geübt sein, die Aufgabe rasch aufzufassen und ohne fremde Hilfe zu lösen. Je besser er dies vermag, desto mehr gilt er im Geschäft. Ist er in der Schule bis zum Schluß gegängelt worden, dann steht er jetzt ratlos da. Er kann hundert Aufgaben rechnen, aber die eine nicht, die er gerade lösen soll. Er kann hundert schriftliche Arbeiten machen, aber die eine nicht, die von ihm verlangt wird. Wir erschweren den Jungen und Mädchen ihr späteres Fortkommen, wenn wir sie nicht an selbständiges Arbeiten gewöhnen.

Wollen wir die Kinder zur Selbständigkeit erziehen, so müssen wir ihnen zur Pflicht machen, alles, was vor ihre Sinne kommt, *selbst zu prüfen*. Wir üben sie im Schauen und Beobachten; wir halten sie an, auf das, was um sie her vorgeht, sorgfältig zu achten; wir geben ihnen auf, dem Maurer und Zimmermann bei ihrer Arbeit zuzusehen; wir wecken in ihnen den Trieb, zu experimentieren; wir gewöhnen sie an eine objektive Betrachtung der Dinge. Wir lassen sie schöne Formen und Gegenstände, schöne Gesinnungen und Handlungen anschauen, um ihr Gemüt zu bilden. Wir legen Wert darauf, daß die ästhetischen Urteile wachstümlich aus ihrer Seele hervorquellen. Wir hüten uns, ihnen unsere Meinung aufzudrängen. Wir lassen überall ihr Ich zu seinem Recht kommen. Unser Bestreben geht weniger dahin, ihnen Kenntnisse mitzuteilen, als vielmehr dahin, sie in den Stand zu setzen, neue Erfahrungen zu machen und ihr Wissen zu vermehren. Wir sorgen dafür, daß das Selbstgeschaute den sicheren Grundstock ihrer Erkenntnisse bildet. Wir messen unsere Erfolge weniger an dem Umfang dessen, was die Kinder wissen, als vielmehr an der geistigen Energie, die unser Unterricht ausgelöst hat.

Wollen wir die Kinder zur Selbständigkeit erziehen, so müssen wir ferner dafür sorgen, daß alles, was sie lernen, von den einzelnen Dingen und Vorgängen, an denen sie es erwerben, losgelöst wird. Wir gehen natürlich immer vom Beispiel aus, lassen an einem einzelnen Fall eine Gesetzmäßigkeit erkennen, bleiben aber nicht bei dem Beispiel stehen, sondern stellen neben den einen Fall ähnliche Fälle. Die Kinder wenden das Gelernte an und machen es dadurch frei, selbständig. So wird nach und nach ihr Wissen ein Schauen. Sie nehmen ein Gesetz gleichsam sinnlich wahr. Das war z. B. bei Goethe der Fall. Die Metamorphose der Pflanzen war seinem Geist so gegenwärtig, daß er die Umwandlung der Blätter in andere Gebilde unmittelbar zu sehen glaubte, und ganz ärgerlich wurde, als ihm gelegentlich Schiller einwarf: „Das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee!" Die Verselbständigung der psychischen Gebilde braucht Zeit, darum bereiten wir manche Materien von weither vor. So z. B. die Bruchrechnung schon im dritten Schuljahr. Wir zeichnen mehrere meterlange Striche untereinander an die Wandtafel. Der erste Strich veranschaulicht die Ganzen, der zweite die Halben, der dritte die Viertel; oder: der erste die Ganzen, der zweite die Drittel, der dritte die Sechstel; oder: der erste die Ganzen, der zweite die Halben, der dritte die Fünftel, der vierte die Zehntel usw. Die Kinder zeigen $^1/_2$ m, $^1/_4$ m; sie erkennen, daß das Halbe größer ist als das Drittel, daß es doppelt so groß ist als das Viertel usw. Was sie an den einzelnen Strichen sehen, wird nach und nach frei, selbständig; sie gewinnen klare Zahlvorstellungen. Kommen sie nun im fünften Schuljahr an die Bruchrechnung, dann folgen sie uns ohne Mühe. In ähnlicher Weise bereiten wir die astronomische Geographie im fünften Schuljahr vor. Die Kinder beobachten wöchentlich ein oder zweimal den Mond, den großen Wagen, die Venus usw.; sie geben jedesmal an, wo sie die Gestirne gesehen haben und veranschaulichen durch Striche an der Wandtafel, welche Stellung sie zueinander hatten. Sie gewöhnen sich so daran, die Punkte als Weltkörper aufzufassen, sie üben sich in der Abstraktion. Kommen sie nun im siebenten Schuljahr an die Entstehung der Jahreszeiten oder an die Entstehung der Mondgestalten, dann sind sie im astronomischen Denken geschult.

Der Erziehung zur Selbständigkeit dienen die Fächer, deren Stoffe die Kinder durch unmittelbare Wahrnehmungen gewinnen z. B. die Heimatkunde. Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis. Darin stimmen alle Pädagogen überein. Wir müssen also die Kinder im Schauen üben. Unmittelbar beobachten können sie aber nur, was in ihrer engeren Heimat geschieht. Darum ist es so wichtig, daß sie in der Heimat genau Bescheid wissen. Zur Heimat gehört die Natur mit ihren Objekten und

Vorgängen. Das Kind soll vertraut sein mit den wichtigsten einheimischen Pflanzen und Tieren; es soll den Lauf der Sterne und den Wechsel der Jahreszeiten beachten. Der Natursinn ist sehr wichtig. Er beschäftigt den Geist, erfreut das Herz, nährt die Teilnahme und weckt ästhetische Gefühle. Leute, die Sinn und Verständnis für die Natur haben, besitzen in der Regel auch ein tiefes Gemüt. Ich erinnere nur an die alten Deutschen. Mit welchem Interesse verfolgten sie den Lauf der Sonne, und welche Innigkeit atmen unsere Volkslieder und Volksmärchen!

Zur Heimat gehört auch die Kultur mit ihren Gegenständen, Arbeiten, Einrichtungen. Das Kind soll mit den einheimischen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnissen vertraut sein; es soll wissen, wie bei uns die Leute ihr Brot verdienen und wie bei uns die Angelegenheiten der Gemeinde, der Kirchen und des Staates besorgt werden. Auch der Kultursinn ist sehr wichtig. Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er wird durch die Geburt Glied eines Ganzen. Er verkümmert, wenn er sich in sich verschließt und als Einsiedler seine Straße zieht. Eine seiner schönsten Tugenden ist der Gemeinsinn. Er soll seine Gaben und Kräfte in den Dienst anderer stellen. Er hat Pflichten gegen die Gesellschaft. Diese kann er um so besser erfüllen, je richtiger er ihre Verhältnisse erkennt und beurteilt. Das Menschenleben ist sehr vielgestaltig; es ist nicht leicht zu durchschauen. Einer kann sich ohne jede Anleitung viel eher in der Natur zurechtfinden, als in der Kultur. Wenn es nötig ist, daß wir die Kinder in Botanik und Zoologie unterrichten, dann gehört auch die Kulturkunde in unseren Lehrplan.

Der Unterricht in der Naturkunde und in der Kulturkunde soll eine unausgesetzte Übung im Schauen und Experimentieren sein. Daß ist er heute durchaus nicht. Die Kulturkunde steckt noch in den Kinderschuhen, oder sie fehlt ganz, und die Naturkunde wird meist falsch erteilt. Wir besprechen z. B. die Eiche zwischen den vier Wänden; die Kinder haben nichts in der Hand, als einige Blätter und Früchte, und sie haben den Baum vielleicht nicht ein einziges Mal genau angesehen. Wir treiben Pflanzenphysiologie und reden von biologischen Gesetzen; aber wer von uns macht denn physiologische Versuche, um eine sichere Grundlage für seine biologischen Betrachtungen zu gewinnen. Wir bieten nur zu oft statt der Wirklichkeit Bilder und statt der Sachen Worte. Heißt das den Natursinn pflegen? Heißt das nicht vielmehr, die Kinder von der Natur entfernen? So ein Bürschchen schwatzt nach bloßem Hörensagen wie ein Alter davon, wie sich die Pflanze ernährt, entwickelt, fortpflanzt, und denkt bei sich: wozu noch Beobachtungen anstellen, Versuche machen, ich weiß ja schon alles. Wenn irgendwo, dann ist hier eine gründliche Reform am Platz. — Wie nun erziehen wir die Kinder durch den Unterricht in der Natur- und Kulturkunde

zur Selbständigkeit? Ich will das durch einige Beispiele andeuten. Wir besprechen ganz ausführlich eine Pflanze vom morphologischen, biologischen, ästhetischen, sympathetischen Standpunkt aus und weisen die Kinder an, andere Pflanzen in ähnlicher Weise zu betrachten. Wir zeigen durch einen Versuch mit der Bohne, daß die Pflanze zu ihrer Ernährung Wasser gebraucht, und die Kinder nehmen mit anderen Samen ähnliche Versuche vor. Wir betrachten ein Bauwerk, z. B. den Bismarckturm, nach Standort, Material, Architektur, und halten die Kinder an, andere Bauwerke in ähnlicher Weise zu besehen. Wir zeigen an einem bestimmten Beispiel, daß jede ehrliche Arbeit ihren Kulturwert hat, und daß die einzelnen Arbeiten ineinander greifen und sich gegenseitig bedingen, und die Kinder weisen dasselbe an anderen Beispielen nach. Unsere ausführliche Besprechung liefert Richtlinien, denen die Kinder folgen. Je älter sie werden, desto mehr treten wir bei der Darbietung des Stoffes zurück.

Der Erziehung zur Selbständigkeit dienen auch die Fächer, deren Stoffe dem Kind durch die Sprache nahe gebracht werden, z. B. die Literatur. Dieses Fach hat schon lange in unserer Schule Bürgerrecht. Wir besprechen auf allen Stufen Gedichte. Und der Erfolg? Die der Schule entwachsenen Knaben und Mädchen haben in ihrer Mehrheit wenig Verständnis für dichterische Schönheiten; sie sind ohne künstlerischen Geschmack und fallen nur zu leicht der Schundliteratur in ihren verschiedensten Formen zum Opfer. Der Unterricht in der Literatur hat in niederen und höheren Schulen bei vielen vollständig versagt. Wäre er garnicht erteilt worden, dann könnte es mit ihrem Verständnis für die Dichtkunst auch nicht schlechter stehen, als es heute damit bestellt ist. Man gibt diese traurige Lage allgemein zu und sucht nach Abhilfe. Die einen sagen: „Wir müssen die Kinder deklamieren lehren und sie durch den schönen Vortrag für ein Gedicht gewinnen." Sie weisen damit auf einen verbreiteten Mangel hin. Wir haben tatsächlich oft versäumt, die Kinder zum Deklamieren anzuleiten. Der schöne Vortrag ist in mancher Hinsicht wichtig; aber er ist nicht alles und er darf nicht alles sein. Die Hauptsache ist bei dem Gedicht nicht die Form, sondern der Inhalt, und er kommt bei dem stillen Lesen, das einem gestattet, einzuhalten und zurückzuschauen, oft besser zur Geltung, als durch den schönsten Vortrag. Die andern sagen: „Die Kinder dürfen nur klassische Kunstwerke lesen; das Beste ist für sie gerade gut genug." Wir geben ihnen recht, wenn sie sich gegen alles Wertlose und Tendenziöse wenden. Aber sie treiben manchmal einen gesunden Gedanken auf die Spitze. Sie vergessen, daß das klassische Kunstwerk eine gewisse geistige Reife voraussetzt. Was mir gefällt, der ich auf bestimmte Erlebnisse und Erfahrungen zurückschaue, das ist darum noch lange nicht für die Kinder schön. Wir können z. B. den „Pole Poppenspäler"

und „das Fähnlein der sieben Aufrechten" als Kunstwerke schätzen, aber die meisten Kinder nicht; sie weisen darum diese Erzählungen ab, greifen lieber zu einer Geschichte von Caspari und Spyri, und wir dürfen ihnen ruhig nachgeben. Hüten wir uns doch ja davor, eine Treibhauskultur zu verbreiten. Machen wir nicht den gefährlichen Versuch, die Kinder künstlich auf Augenblicke über ihren geistigen Standpunkt hinaus emporzuschrauben. Lehnen wir alles ab, was ohne literarischen Gehalt ist, aber bieten wir auch nur solche Gedichte und Erzählungen dar, an denen die Kinder wirklich Freude haben, deren Schönheiten sie wirklich empfinden können.

Wie nun erziehen wir die Kinder durch den Unterricht in der Literatur zur Selbständigkeit? Wer die Schätze der Dichtkunst genießen will, der muß lesen können. Darum muß der Unterricht in der Literatur eine unausgesetzte Übung im Lesen sein. Können unsere Kinder lesen? Sie werden sagen: „Ja; sie lesen eine ganze Seite ohne Anstoß, sinngemäß und mit schöner Betonung." Aber lesen heißt doch nicht bloß Buchstaben auffassen, zu Silben und Worten verbinden und verständlich zu Gehör bringen. Das Lesen ist ein Schaffen, Nachbilden, Nachempfinden. Indem wir lesen, setzen wir uns mit einem anderen in einen geistigen Rapport. In uns entstehen durch Vermittlung der Lautzeichen die Gedanken, Gefühle, Bestrebungen, die ihn beseelen. Diese Übertragung der psychischen Zustände ist aber an gewisse Bedingungen gebunden. Der Dichter z. B. hat ein inneres Erlebnis, er gibt ihm durch die Sprache Ausdruck, er entwirft davon eine Skizze, er deutet das Einzelne nur an, ein Wort vertritt einen ganzen Kreis von Gedanken und Empfindungen. Wollen wir auch nur in abgeschwächtem Grade erleben, was den Dichter zum Schaffen trieb, so müssen wir zwischen den Zeilen lesen und die Skizze, die er entworfen hat, zu einem lebensvollen Gemälde gestalten. Wer aus einem Buch nicht mehr herausliest, als ausdrücklich darin steht, der hat es nur halb gelesen. Die Kunst zu lesen ist heute selten. Wir lesen zu rasch und oberflächlich; uns fehlt die Ruhe und Geduld; mit nervöser Hast durchfliegen wir die Zeitung, und auch dem Roman widmen wir selten eine liebevolle Hingabe. Unsere Väter konnten besser lesen, als wir dies vermögen. Sie besaßen zwar nur wenige Bücher; aber sie lebten darin; sie kehrten immer wieder dazu zurück; sie erbauten sich daran; sie nährten damit Geist und Gemüt. Darum gab es unter den Stillen im Lande so viele durchgebildete, ausgereifte Persönlichkeiten.

Wie nun lehren wir die Kinder lesen? Wer schwimmen lernen will, muß ins Wasser; und wer lesen lernen will, muß sich darin üben. Die Kinder dürfen nicht nur lesen, was sie schon wissen, um es zu wiederholen oder einzuprägen; sie sollen selbständig aus dem Born der Dichtkunst schöpfen. Wie bringen wir sie dahin? Wir besprechen ganz ausführlich nach Form

und Inhalt ein Gedicht; wir führen die Kinder in das Verständnis ein, machen sie auf verborgene Schönheiten aufmerksam, lassen sie an bestimmten Beispielen erkennen, wie der Dichter mit einem Wort viele Gedanken und Gefühle ausdrückt usw. Nun gilt es, das Gelernte frei, geläufig zu machen. Die Kinder eignen sich ähnliche Gedichte selbständig an; sie vergegenwärtigen sich den Inhalt, suchen die Gliederung, erraten den Sinn einzelner Worte, geben an, was ihnen gefällt oder mißfällt usw. Wir treten möglichst zurück, leiten die Unterhaltung und sorgen dafür, daß sie nicht auf Nebendinge abschweift. Unsere ausführlichen Besprechungen sind Wegweiser. Wir verbinden damit den Zweck, die Kinder in den Stand zu setzen, selbständig Dichtungen zu genießen. Sie werden immer seltener, je mehr dieser Zweck erreicht ist.

Der Erziehung zur Selbständigkeit dient ferner der Rechenunterricht. Dieses Fach ist von jeher bevorzugt; ihm sind wöchentlich 4 Stunden eingeräumt. Wie steht es aber in ihm mit dem Erfolg? 1904 wurden 4000 Knaben beim Eintritt in die Fortbildungsschule unter anderem auch im Rechnen geprüft. Sie mußten 4 Aufgaben lösen. Die erste Aufgabe lautete: Die Entfernung von Berlin nach Stettin beträgt 135 km. Die Eisenbahnfahrt IV. Klasse kostet 2 Pfennige für das Kilometer. Wieviel kostet eine Fahrt IV. Klasse von Berlin nach Stettin und zurück? Diese Aufgabe lösten 84% der Knaben. Die zweite Aufgabe lautete: Ein rechteckiger Garten ist 14,25 m breit und 25,3 m lang. Wieviel kostet der Garten, wenn das Quadratmeter mit $12\frac{1}{2}$ M berechnet wird? Diese Aufgabe lösten nur 28% der Knaben. Die dritte Aufgabe lautete: Die Einwohnerzahl einer Stadt betrug vor einem Jahre 27300. Sie hat sich im Laufe des Jahres um 2% vermehrt. Wie groß ist sie jetzt? Diese Aufgabe lösten 48% der Knaben. Die vierte Aufgabe lautete: Am 31. Dezember 1902 habe ich 10 M auf die Sparkasse gegeben und hole das Geld am 1. Juli 1904 wieder ab. Wieviel bekomme ich zurück, wenn die Sparkasse jährlich $3\frac{1}{2}$% Zinsen gibt? Diese Aufgabe lösten nur 30% der Knaben. — Gewiß kein glänzendes Ergebnis, selbst wenn man berücksichtigt, daß manche von den 4000 Knaben die Hilfsschule besucht hatten oder aus einer mittleren Klasse entlassen worden waren. Unsere Barmer Knaben wurden dieser Prüfung nicht unterzogen. Sie hätten es aber wahrscheinlich nicht besser gemacht als die andern. Auch bei uns können manche Kinder bei ihrer Entlassung nicht einfache Aufgaben schnell und sicher lösen. Sollen sie unvorbereitet 2 g, 2 l, 2 cm in Dezimalform als Bruchteil der nächsthöheren Einheit schreiben, oder eine vielstellige Zahl durch 365 dividieren, dann ist mit Sicherheit darauf zu zählen, daß welche darunter sind, die nicht damit fertig werden. Diese Tatsache kann in verschiedenen Ursachen begründet sein. Die einen haben keine klaren Zahlvorstellungen; sie wissen

nicht genau, was sie sich unter 836 oder $^3/_4$ denken sollen. Die andern verstehen die technischen Ausdrücke nicht; sie verbinden mit den Worten Zinsen, Rabatt, Prozent, nur einen schwankenden Sinn. Noch anderen fehlt die absolute Sicherheit und vollendete Fertigkeit im Operieren mit ganzen Zahlen und Brüchen; sie sind nicht imstande, eine Reihe von Zahlen rasch zusammenzuzählen, ohne sich zu vertun. Wieder andere sind einseitig auf gewisse Fragestellungen abgerichtet. Sie verstehen mich, wenn ich sage: Wieviel ist 4 + 2? Sie verstehen mich nicht, wenn ich sage: Vermehre 4 um 2, oder: Welche Zahl ist um 2 größer als 4?

Wie nun erziehen wir die Kinder durch den Rechenunterricht zur Selbständigkeit? Ein Beispiel möge es dartun. Wir stehen an der Gesellschaftsrechnung. Aus diesem Abschnitt wählen wir 6—8 Aufgaben aus, die die einzelnen Gruppen repräsentieren und im Leben wirklich vorkommen. Diese Aufgaben werden ganz ausführlich behandelt. Wir legen die sachlichen Verhältnisse klar und zwar möglichst anschaulich. Wir nehmen tatsächlich Teilungen vor, teilen z. B. Nüsse oder Pfennige und zwar auf verschiedene Weise. Das eine Mal bekommen alle Kinder gleichviel Nüsse; das andere Mal bekommt das erste Kind eine Nuß, jedes folgende zwei mehr als das vorhergehende; das dritte Mal bekommt das erste Kind zwei Nüsse und jedes folgende doppelt soviel als das vorhergehende und noch eine Nuß usw. Die Veranschaulichungen können wir garnicht sorgfältig genug vornehmen. Das beachten wir gewöhnlich viel zu wenig. Natürlich erklären wir die technischen Ausdrücke; doch wir sind meist schnell damit fertig. Mit wenigen Sätzen ist die Sache abgemacht. Aber wir täuschen uns gewaltig, wenn wir glauben, die Kinder so leicht in das Verständnis der sachlichen Verhältnisse einführen zu können. Bei Beginn eines neuen Abschnittes müssen wir recht anschaulich, umständlich und langsam zu Werke gehen. Jede Hast an dieser Stelle rächt sich bitter. Ist es aber gelungen, die Kinder klar und deutlich erkennen zu lassen, um was es sich eigentlich handelt, dann ist die Hauptarbeit getan. — Wir suchen für diese 6—8 Aufgaben verschiedene Lösungen. Diese Lösungen werden geschrieben, gelesen und memoriert. Das Memorieren dürfen wir ja nicht vergessen. Sollen die Kinder selbständig eine Rechenaufgabe lösen, dann müssen sie sich gegenwärtig halten, auf welche Weise, durch welche Schlüsse sie in anderen Fällen ans Ziel gekommen sind; kurz: eine Übersicht über den durchgearbeiteten Stoff ist für sie unerläßlich. Dazu kommen sie aber nur durch konsequentes Einprägen jeder neuen Operation. Haben die Kinder diese 6—8 Aufgaben verstanden, dann gilt es, das Gelernte frei, geläufig zu machen. Die Kinder bilden selbst ähnliche Aufgaben. Sie beschränken sich zunächst auf kleine Abänderungen, werden aber nach und nach freier. Wir leiten sie an, sich in ihren Aufgaben mög-

lichst eng an das praktische Leben anzuschließen, sie müssen mit Preisen, Prozenten und Zahlen rechnen, die heute gelten. Diese selbstgesuchten Aufgaben bilden ungemein. Durch sie lernen die Kinder rechnerisch denken. Sie erkennen, daß in den wirklichen Dingen und Vorgängen Zahlen- und Größenverhältnisse versteckt liegen, und sie begreifen, wie das praktische Leben Anlaß zum Rechnen gibt. Eine selbständige Aufgabe bilden, fördert unter Umständen mehr, als 10 Aufgaben des Rechenbuches lösen. — In diesen 6—8 Aufgaben haben die Kinder den Schlüssel zum Verständnis der ganzen Gesellschaftsrechnung; beherrschen und durchschauen sie dieselben vollständig, so können sie alle einschlägigen Aufgaben lösen; in ihnen besitzen sie eine feste Position, auf die sie sich zurückziehen, wenn sie einmal ratlos sind.

Der Erziehung zur Selbständigkeit dient endlich der Schreibunterricht. Der Aufsatz ist ein Kreuz für den Lehrer. In keiner Stunde bin ich so geneigt, körperlich zu strafen, als in der Aufsatzstunde. Und in keinem Unterricht bin ich mit dem Erfolg so wenig zufrieden, wie im Aufsatzunterricht. Der Aufsatz ist auch ein Kreuz für die Kinder. Vor Jahren führte ein Bekannter seine Klasse nach Düsseldorf. Der Tag nahm einen schönen Verlauf. Am Abend kam eine Mutter, die ihr Kind begleitet hatte, zu dem Lehrer und sagte: „Lieber Herr X., die Kinder haben heute so viele Freude gehabt, und sie sind Ihnen so dankbar; nun machen Sie ihnen noch eine Freude: lassen Sie keinen Aufsatz über die Reise schreiben.“ Das Wort hat mir seinerzeit zu denken gegeben. Die Kinder sind von Natur mitteilsam; sie erzählen alles haarklein der Mutter, was sie erlebt haben; sie können so schlecht etwas verschweigen. Woher nun diese Scheu vor dem Aufsatz? Sie hat, wie mir scheint, zwei Ursachen. Wir sind leicht etwas schulmeisterlich; wir beurteilen schriftliche Arbeiten zu sehr nach formalen Rücksichten und verführen dadurch zu dem Glauben, diese ständen in erster Linie. Machen die Kinder einen dummen orthographischen oder grammatischen Fehler, so geraten wir außer uns. Wir überschätzen die äußere Form in ungebührlicher Weise. Das hat man früher so nicht gekannt. Lesen wir z. B. Briefe von dem jungen Goethe, dann sind wir erstaunt darüber, wie wenig Sorgfalt er auf Orthographie und Interpunktion verwandte. Wir wollen natürlich dafür sorgen, daß unsere Kinder möglichst fehlerlos schreiben, uns aber davor hüten, die Form über den Inhalt zu stellen. Dazu kommt etwas anderes. Früher haben wir alle Aufsätze zu genau vorbereitet. Bis in die kleinste Einzelheit hinein stand fest, was die Kinder schreiben sollten. Das war natürlich verkehrt. Heute fallen wir auf der anderen Seite vom Pferd. Wir bereiten die Aufsätze zu wenig vor. Wir suchen Eier in einem Nest, in das noch keine gelegt sind. Wir verlangen etwas, was die Kinder nicht leisten können. Wir sagen z. B.: „Schreibt einen Aufsatz über das Thema: Am Bismarck-

turm.“ Die Kinder haben vielleicht dieses Bauwerk noch nicht ein einziges Mal genau angesehen; verlegen kauen sie an der Feder; die Gedanken wollen sich nicht einfinden; voller Verzweiflung schreiben sie hin, was ihnen einfällt; aber es ist dann gewöhnlich auch darnach.

Wie nun erziehen wir die Kinder durch den Schreibunterricht zur Selbständigkeit? Der freie Aufsatz ist das Ziel, das wir erstreben. Damit die Kinder aber dieses Ziel erreichen, müssen wir ihnen zeigen, wie ein Aufsatz angefertigt wird. Ein Beispiel möge es dartun. Wir machen mit der Klasse einen Spaziergang durch unsere Anlagen und lassen darüber einen Aufsatz schreiben. Zuerst bringen wir die Gedanken in Fluß. Die Kinder geben an, was sie wissen; wir weisen nichts zurück; wir halten ihre Vorschläge durch Stichworte an der Wandtafel fest. Nun sichten wir die Gedanken; wir scheiden alles Nebensächliche und Überflüssige, alle Wiederholungen und Entstellungen aus. Nun ordnen wir die Gedanken; wir bringen sie in eine bestimmte Reihenfolge, damit Klarheit hineinkommt. Nun kleiden wir die Gedanken ein; wir suchen für sie den kurzen, konkreten, treffenden Ausdruck. Der so gemeinsam erarbeitete Aufsatz wird gelesen, geschrieben, wiederholt. Nun gilt es, das Gelernte durch stetige Übung frei, geläufig zu machen. Wir führen die Kinder zum Bismarckturm, durch die Straßen, an einen Zimmerplatz, und lassen darüber Aufsätze schreiben. Die Kinder verfahren so, wie sie es bei dem Musterbeispiel gesehen haben. Sie suchen, sichten, ordnen Gedanken und geben ihnen ein passendes Gewand. Dabei haben sie volle Freiheit sowohl bezüglich des Inhaltes, als auch bezüglich der Form; sie können ruhig ihrer Eigenart Folge geben; wir machen ihnen nur strenge Wahrhaftigkeit zur Pflicht; wir schärfen ihr Sprachgewissen; sie dürfen nur schreiben, was sie wirklich gesehen oder erfahren haben; sie müssen sich vor prahlerischen Übertreibungen und leeren Redensarten hüten; der Aufsatz soll ein schlichter, treuer Ausdruck ihres Erlebnisses sein. Die schriftliche und mündliche Aussage der Kinder ist sehr unzuverlässig. Das hat man vor Gericht immer wieder als Mangel empfunden. Wir müssen hier helfend einspringen und die Kinder zu einer vorsichtigen, gewissenhaften Aussage erziehen. Das können wir am besten durch den Aufsatz. Lassen wir darum Tag für Tag einen solchen schreiben. Stellen wir aber nur Themen, die die Kinder ausführen können, denen sie Interesse entgegenbringen, und die dem wirklichen Leben entstammen oder ungezwungen aus dem Sachunterricht hervorwachsen. Musterbeispiele werden auf allen Stufen angefertigt; sie treten nach obenhin seltener auf, fehlen auch hier nicht ganz. An ihnen sollen die Kinder lernen, was es heißt, einen Aufsatz machen, nämlich dies: ein äußeres oder inneres Erlebnis geschickt in Worte kleiden und zur lebendigen Darstellung bringen. Unterlassen wir eine sorgfältige Besprechung

einzelner Themen, dann bleibt der freie Aufsatz nur zu leicht „ein verkappter Schundliterat", der mit allerlei Schwächen behaftet ist. Er wimmelt von Unwahrscheinlichkeiten und Übertreibungen, von Verworrenheiten und Redensarten.

Ich bin am Schlusse meiner Ausführungen. Dieselben haben uns vor eine schwere Aufgabe gestellt. Sie erfordert neben dem methodischen Geschick große Charakterstärke. Die beste Methode versagt, wenn nicht ein fester Wille dahinter steht. Das Geheimnis unseres Erfolges liegt in uns selbst. Sind wir geschlossene Persönlichkeiten, dann gelingt es uns auch, die Kinder zu selbständigen Naturen heranzubilden. Möge denn vielen von uns diese Freude beschieden sein zum Segen für unsere Kinder und zum Heil für unser Vaterland.

Wiederholungsstoffe im biblischen Geschichtsunterricht.

Von Rektor Greef in Elberfeld.

(Schluß.)

Wesentlich anders liegt die Sache auf der Mittel- und Oberstufe. Hier muß die Behandlung eines Wiederholungsstoffes besondere Formen annehmen, die das Interesse des Schülers frisch erhalten und die Langeweile bannen. Man darf sich nicht damit beruhigen, daß doch auch jetzt noch in jedem Schuljahr zu den bekannten Stoffen neue hinzutreten, die das Interesse immer wieder neu zu beleben vermögen, und die dem Kinde soviel warme Teilnahme abgewinnen, daß auch die Wiederholungsstoffe in dieser Gemütswärme wieder neu aufleben. Auch darf man sich nicht zuviel von der sogenannten „vertieften" Behandlung auf einer höheren Schulstufe versprechen. Entweder gibt man damit zu, daß die „Vertiefung" früher nicht sonderlich weit gegangen ist, oder man muß ehrlich eingestehen, der Wiederholungsstoff hat nicht, wie er sollte, die Schüler gepackt. Tritt der bereits bekannte Stoff wieder in der Form des Neulernens auf, dann ist nicht mehr auf ein so nachhaltiges Interesse zu rechnen, als sich beim ersten Auftreten des Stoffes zeigte. Jetzt ist es gänzlich ausgeschlossen, den sachlichen Inhalt der Geschichte in darstellendem Verfahren mit den Schülern aufzubauen; die Teilnahme für die handelnden Personen kann nicht lebhaft und tiefgehend werden, weil das Interesse am Stoff zum größten Teil schon vorweg genommen ist, weil Verlauf und Ausgang der Geschichte schon bekannt sind.

Es gibt keine Spannungen, keine Steigerung des Interesses, keine Überraschungen, keine Konfliktslösungen mehr.

Der Schüler merkt bald selbst, daß diese Wiederholung nur der Einprägung dient. Diese Form der Befestigung des Wissens nimmt für ihn ein wenig angenehmes Gepräge an; sie schafft und stärkt ihm nicht das Bewußtsein, daß es sich hier um die Erwerbung eines wertvollen geistigen Besitzes handelt, daß mit dieser Lernarbeit ein merkbarer innerer, geistiger Fortschritt für ihn verbunden ist.

Auch der Lehrende steht bald unter dem Eindruck, daß dem geschichtlichen Wiederholungsstoffe eine ganz besondere Beachtung geschenkt werden muß, wenn es sich nicht wie ein grauer Schatten über seine Klasse legen soll. Wie begeistert und voller Teilnahme waren die Kleinen bei der darstellenden Darbietung einer Geschichte aus dem Leben Josephs oder Jesu. Das waren herzerquickende Stunden gewesen, Jungbrunnen für Lernlust und Berufsfreude zugleich. Solche Religionsstunden haben in ihrem Verlauf und in ihren Ergebnissen Lehrer und Schüler vollauf befriedigt, beide innerlich erhoben, beide einander nahegebracht. Und gerade diese unvergleichlichen Geschichtsstoffe verlieren ihren wundersamen, zarten Hauch, wenn sie später als Wiederholungsstoffe auftreten und dann keine besondere Behandlung erfahren. Jetzt bedürfen sie recht sorgfältiger Vorbereitung, die sie nicht in eine allgemein gültige Behandlungsschablone zwängt. Wie ein Gärtner muß hier der Lehrer verfahren, der zwei- und dreijährige Pflanzen anders pflegt als frisch sprossende junge Triebe.

Wird dagegen der religiöse Wiederholungsstoff als Neulernen behandelt und wieder von neuem „durchgenommen", so erlahmt gar bald das Interesse am Stoff, und damit leider das religiöse Interesse überhaupt. Der „Schulekel" stellt sich ein, der den Schüler ins Gähnen treibt, und ein gähnender Schüler sollte dem Lehrer immer ein drohender Finger sein, der sich mahnend in der Kinderschar wider ihn erhebt. In der Religionsstunde ist er eine doppelt schwere Anklage. Wir meinen oft, die sogenannten Kerngeschichten bedürften einer immer wieder auftretenden befestigenden Wiederholung und Einprägung. Es will mir scheinen, als ob man dabei oft diese Kerngeschichten samt ihrem Kern zu flüchtigem, vergänglichem Staub zermahlen habe.

Wir haben es heute mehr denn je nötig, uns darauf zu besinnen, was in der Schule zur Stärkung des religiösen Interesses geschehen kann, und was etwa in unseren Lehrplänen und im Unterrichtsverfahren wie auch in der Schulerziehung überhaupt das religiöse Denken hemmen oder in falsche Bahnen lenken könnte. Beachten wir das nicht, dann mag es leicht kommen, daß die Religion als ein Fremdkörper im Leben angesehen wird, den man, sobald man aus der Schule ins Leben tritt, auszuscheiden trachtet.

Tritt ein früher behandelter Geschichtsstoff in einer höheren Klasse als Wiederholungsstoff auf, so ist es zuweilen angebracht, die Schüler die alte Geschichte aus ihrer Erinnerung wieder erzählen zu lassen. Eine neue Darbietung durch den Lehrer fällt dann fort; höchstens hat er ergänzend den einen oder andern Zug dem Geschichtsbilde beizufügen. Die Besprechung gestalte sich so kurz wie möglich, auch für den Fall, daß der Lehrer es vorziehen sollte, die Geschichte selbst erzählend wieder darzubieten. Hat der Lehrer die Klasse selbst weitergeführt, so wird er bei der Behandlung durch Aufsuchen neuer Beziehungen auch neues Interesse für den schon bekannten Stoff zu wecken und ihn in passender Weise mit dem neuen Stoff zu verbinden wissen. Das ist z. B. der Fall, wenn die auf der Unterstufe schon behandelten Josephsgeschichten später in ihrer Bedeutung für die Geschichte des Volkes Israel gewürdigt werden; wenn die Geschichten von Jairus Tochter und dem Jüngling zu Nain bei der neuauftretenden Geschichte von der Auferweckung des Lazarus immanent wiederholt und zu dieser in Beziehung gesetzt werden.

Auf der Oberstufe ist der Wiederholungsstoff noch umfangreicher geworden. Da dürfte es sich empfehlen, die einzelnen Geschichten in größeren Zusammenhang, in Gruppen zu bringen. Der Zusammenschluß bekannter Geschichten ist hier das Neue, das die geistige Kraft des Schülers wieder voll in Anspruch nehmen kann. Man kann versuchen, einzelne Geschichten, die alle oder zum Teil Wiederholungsstoffe sind, unter einen durchschlagenden allgemeinen Gesichtspunkt, wie er etwa in einem Spruch oder Liedervers niedergelegt ist, zusammenzufassen. Es wird in einer kurzen Vertiefung nur eine wirkungsvolle Seite an dieser Gruppe von Wiederholungsstoffen herausgehoben und auf eine allseitige Behandlung verzichtet. So können die Wunder Jesu im abschließenden biblischen Geschichtsunterricht eine zusammenfassende Wiederholung finden, indem sie unter Anlehnung an das Psalmwort: „Der dir alle deine Sünden vergibt und heilet alle deine Gebrechen" von einer höheren Warte betrachtet werden. Jesus tritt den Schülern dann als der Heiland aller gottsuchenden Seelen entgegen.

Auf derselben Schulstufe können auch die Gleichnisse Jesu, die den Schülern zumeist schon bekannt sind, zusammengestellt werden zu einer Erörterung über die Stellung Jesu zum Reiche Gottes.

Leichter noch gestaltet sich die wiederholende Zusammenfassung, wenn nicht eine allgemeine religiöse Wahrheit, ein besonders deutlich hervortretender Gedanke, sondern eine markante Persönlichkeit das Band für eine solche Gruppierung von früher schon behandelten Geschichtsstoffen abgibt. Die einzelne Geschichte wird jetzt als Bruchstück eines größeren Ganzen gewertet. Darin liegt der Reiz des Neuen, das schafft neue Gesichtspunkte, andere

Beleuchtung. Auf diese Weise werden Lebensbilder oder auch Epochenschilderungen gewonnen. (Bsp. Moses, Petrus, Die Zeit der Richter in Israel.)

In dieser Wiederholungsform liegt eine Hauptaufgabe des biblischen Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe. „Hier ist es nicht mehr angebracht, die aus den früheren Stufen bekannten Erzählungen immer wieder als einzelne vorzunehmen, nur in vertiefter Behandlung", als wären sie unerschöpflich und immer noch unbekannt. Diese neuen vertiefenden Gesichtspunkte sind auch zu gewinnen, ohne daß man immer von neuem den ganzen Gang des Vorerzählens, Nacherzählens, der vertiefenden Behandlung und Einübung durchmacht. Ich halte es für richtiger, hier nur noch die Geschichte einzelner Personen oder Zeiten anzukündigen (in der Zielangabe) und nun den Stoff, soweit er früher schon vorgekommen ist, als bekannt vorauszusetzen." (Kabisch a. a. O.)

Man redet heute viel von einem „Erleben Gottes" — und denkt sich häufig herzlich wenig dabei. Ein gedankenloses Gerede ist es immer da, wo man darunter ein zwar erhebendes, aber überaus unbestimmtes Gefühl versteht, das eines sicheren, breit und frühzeitig angelegten Untergrundes von wohlgeordneten Vorstellungen, eines bestimmten Wissens glaubt entraten zu können. Ohne ein in sichern Vorstellungen, die im tiefsten Grunde unseres Wesens verankert sind, beruhendes religiöses Wissen ist dieses Erleben Gottes eitel Stimmungsmache. Andrerseits ist zuzugeben, daß das religiöse Denken stark von unserm Gefühlsleben umflutet ist. Die religiösen Vorstellungen sind ganz besonders tief in unser Fühlen getaucht.

Da ist es auf der Oberstufe je und dann angebracht, den Stimmungen und Gefühlen der in der Geschichte handelnden Personen ganz besonders nachzugehen. Dadurch kann eine dem Inhalte nach schon bekannte und nun als Wiederholungsstoff auftretende Geschichte ein ganz anderes Gesicht, ein neues Interesse gewinnen.

Bei einer derartigen Wiederholungsform wird für die Kinder die Persönlichkeit eines Mose, eines Samuel ganz neue Maße annehmen. Hier wird es bspw. möglich sein, das Seelenleiden Jesu im Umgang mit seinen oft so kleingläubigen Jüngern nachzuweisen.

Daß hierbei in der Kürze auch zumeist die Würze liegt, weiß jeder verständige Praktiker.

Eine ganz besondere Belebung erfährt in dieser Hinsicht der Unterricht, wenn er Gelegenheit hat, die Wirkung nachzuweisen, die eine Geschichte auf einen religiös veranlagten Menschen mit starkem, gesundem Gefühlsleben gehabt hat, wenn er zeigen kann, wie die Vorstellungen, Gefühlswallungen, Willensbetätigungen und Handlungen der geschichtlichen Personen sein Innen-

leben beeinflußt haben. Das ist der Fall, wenn ein gottbegnadeter Künstler einmal ganz unter dem vollen Eindruck eines biblischen Geschichtsstoffes gestanden hat und dadurch in seiner künstlerischen Betätigung wesentlich geleitet worden ist. Wir können dann mit den Augen und dem Herzen des Künstlers die Geschichte schauen — und auch wohl unsere Schüler schauen lassen.

Da kann es dann geschehen, daß eine alte Geschichte eine neue Welt für die Schüler wird, ja daß der Stoff in dieser Auflage, in dieser Wiederholungsform sie mehr ergreift und nachhaltiger beeinflußt und sich tiefer einprägt, als bei der ersten Durchnahme. Diese Wiederholung gibt dem alten Inhalte ganz neue Züge.

Aber können wir das? Sind wir in der Lage, unsern Schülern derderartige Kunstwerke darzubieten, und sind unsere Schüler fähig, sie recht zu verstehen, zu würdigen und zu genießen? Wohl liegen solche Ausdrucksformen religiöser Kunst in genügender Zahl vor, aber — nur verhältnismäßig wenige sind in einer Ausgabe erschienen, die sowohl berechtigten künstlerischen Ansprüchen wie auch den verfügbaren Kräften und Mitteln entsprechen.

Zunächst beschäftigt uns die Frage: Können wir unsere Schüler zu einem solchen Verständnis jener Kunstwerke führen, das ein Mitergriffensein, ein Nacherleben der Vorgänge, die die Geschichte in der Seele des Künstlers schuf, verbürgt? Ohne weiteres sind größere Kunstschöpfungen wie Heliand, Messias, biblische Oratorien usw. ausgeschlossen. Wir müssen uns da an Kunstwerke halten, die eine für unsere Kinder verständliche Sprache reden. Und das tut das Bild in seiner Sinnfälligkeit durchweg mehr als das Gedicht. Man kann das erproben an der Wirkung bildlicher oder poetischer Darstellungen einer Geschichte, etwa an dem verschiedenen Eindruck, den ein gutes Bild oder ein Gedicht über die Geschichte von Jesus dem Kinderfreund macht. Abgesehen davon, daß uns poetische Darstellungen, die als Wirkung einer bestimmten biblischen Geschichte auf ein Künstlergemüt anzusprechen wären, in größerer Zahl fehlen, fesselt das Gedicht ein Kind doch mehr durch den Inhalt als durch die Form. Ein schon bekannter geschichtlicher Vorgang wirkt dagegen im Bilde, in der augenfälligen neuen Form, nachhaltiger.

Wie soll man nun verfahren, um durch eine Wiederholung in Form einer Bildbetrachtung das Interesse zu beleben und die Selbsttätigkeit anzuregen? Es ist klar, auf dieser Stufe hat das biblische Bild eine wesentlich andere Bedeutung als beim Unterricht der Kleinen. Da wurde der neue Stoff im Bilde noch einmal geschaut, oder das Bild vermittelte die zur Aufnahme des Neuen nötigen Apperzeptionen. Es kam auf den Inhalt der bildlichen Darstellung an. Nicht so später. Jetzt liegt der Reiz des Neuen in der Form. In der Betrachtung der Form suchen wir den Gedanken-

gängen des darstellenden Künstlers wieder nachzugehen und dabei die in ihm entstandenen seelischen Vorgänge wieder mitzuerleben.

Man kann dabei so verfahren, daß man von den Schülern den Inhalt der Geschichte, die als Wiederholungsstoff auftritt, kurz — nicht etwa dem Wortlaute nach — angeben läßt oder auch wieder selbst erzählt und dann die Frage stellt: Welcher Zug in dieser Geschichte hat euch am meisten ergriffen? Wie würde ein Maler diesen oder jenen Vorgang aus unserer Geschichte zur Darstellung bringen, damit die Eigenart der handelnden Personen auch zum Ausdruck kommt? Dann erst wird das Bild gezeigt und so besprochen, daß dabei der ethische Gehalt der Geschichte nach Möglichkeit zu seinem Rechte kommt. Man denke an die Geschichte von der Geburt Jesu und an klassische bildliche Darstellungen dieser Geschichte.

Diese Form der Wiederholung ist nicht Regel — sie kann es aus mehreren Gründen nicht sein —, sondern Ausnahme. Es sollen wertvolle Bilder sein, die hier in den Gang des Unterrichts mit aufgenommen werden. Und solche Bilder stehen einer Volksschulklasse nur in beschränkter Zahl zur Verfügung. Die Besprechung wird nach ihrem Umfange bestimmt durch die Forderung, daß Interesse und Selbsttätigkeit neue Stärkung erfahren sollen, und daß eine solche Wiederholung zu einer Weihestunde werden muß. Ob dazu die in letzter Zeit als Schulbilder herausgegebenen biblischen Bilder sich immer eignen, erscheint fraglich. Hofmann, Plockhorst, von Gebhardt samt den alten Meistern sind hier immer noch am wirkungsvollsten. Es erübrigt sich hier, noch auf gute Reproduktionen (wie sie etwa die Vereinigung der Knnstfreunde in Berlin oder die Gesellschaft für christliche Kunst in München bieten) in weiteren Darlegungen hinzuweisen. Auf der vor kurzem von der Verwaltung des städt. Schulmuseums in Berlin veranstalteten Lehrmittelausstellung für den Religionsunterricht fielen besonders 12 Zeichnungen des Schweizers Burnand zu den Gleichnissen Jesu als ein für Schulzwecke brauchbares Sammelwerk auf. Gerade diesen Bildern muß nachgerühmt werden, daß sie „den Hauptwert auf die religiöse Stimmung und die Erfassung des psychologischen Momentes unter Beiseitelassung aller unnötigen und verwirrenden Nebendinge legen". Auch Uhde und Steinhausen waren dort in sehr beachtenswerten Reproduktionen vertreten.

Noch nachhaltiger kann die Bildbetrachtung als eine Wiederholungsform einzelner Geschichten wirken, wenn sich das Bild dauernd im Besitz des Schülers befindet. Er wird sich dann noch mehr in die Darstellung vertiefen können und mit dem Bilde die Geschichte lieb gewinnen und — lieb behalten. Eine recht brauchbare Schülerausgabe biblischer Bilder liegt vor in Reukauf-Schmauk, Jesu Leidenszeit, 6 farbige Kunstblätter — 0,50 M. und Vom Heiland und vom Gottessohn, 12 farbige Kunstblätter — kleineren

Formates — 0,25 M., Kunstverlag Havlik, Stuttgart. Jedem Bilde ist ein erläuternder Text beigegeben. Pädagoge und Künstler haben sich hier zu einer dankenswerten Arbeit vereinigt. Ein praktischer Versuch hat die Brauchbarkeit der Hefte vollauf bewiesen.

Es ließen sich wohl noch andere Wege finden, die Behandlung der Wiederholungsstoffe im biblischen Geschichtsunterricht so zu gestalten, daß dabei das Ziel des schulgemäßen Religionsunterrichts keine Hemmung, sondern zweckdienliche Förderung erfährt. Hier kam es zunächst darauf an, auf die Wichtigkeit und Eigenart dieser Wiederholungsformen hinzuweisen.

Im Religionsunterricht — der Schule wie der Kirche — liegen heute so viele ernste und dringliche Aufgaben vor, die zumeist über den Rahmen eines rein pädagogischen Problems schon hinausgewachsen sind zu Lebens- und Weltanschauungsfragen, daß eine Reform dieses Unterrichts noch so bald nicht als abgeschlossen gelten kann, wenn es hier überhaupt jemals zu einem befriedigenden Abschluß kommen sollte. Darum müssen wir Lehrer im engeren Bereich der Methodik nichts unversucht lassen, was zur Weckung des religiösen Interesses, zur Stärkung der Willensimpulse, zur Ausnutzung religiöser Wahrheiten auf das persönliche Leben, zur Selbständigkeit im Nachdenken über religiöse Fragen führen kann. Bemüht sich darin die Schule — nicht zuletzt die Volksschule — mit unablässigem Eifer und Ernst, dann wird ein gutes Stück der Gleichgültigkeit allem Religiösen gegenüber schwinden, das wir heute bedauerlicherweise bei so vielen Erwachsenen finden, dann werden auch unsere immerhin noch recht unmündigen Entlassenen jenen religionslosen Weltverbesserern nicht ganz wehrlos gegenüberstehen, denen heute noch so viele als ihren Führern blindlings zu folgen geneigt sind.

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Wie Hans und Paul Schule spielen.[1]

Von Chr. Bernhardt in Mülheim (Ruhr).

Hans und Paul liegen zu Bett. Ehe sie einschlafen, erzählen sie sich etwas. Meistens erzählen sie sich etwas aus der Schule. Dann ist Hans immer der Lehrer und Paul der Schüler. Hört zu, was sie heute plaudern!

[1]) Der Herr Verfasser bemerkt, daß dieses Lied — eigentlich für Erwachsene bestimmt — schon im dritten Schuljahr gelernt werden solle. Daß das nicht so einfach ist, daß vielmehr gerade in diesem so viel und so gern gesungenen Liede ganz besonders große Steine des Anstoßes dem kindlichen Verständnis im Wege liegen, hat schon mancher erfahren. Der vorliegende Versuch will zeigen, wie man dieser Schwierigkeiten (sogar der

H.: Heute haben wir ein neues Lied gelernt.
P.: Welches?
H.: Heil dir, im Siegerkranz, Herrscher des Vaterlands!
P.: Was bedeutet: „Heil dir?"
H.: Ich wünsche dir Glück und Segen.
P.: „Ich wünsche dir Glück im Siegerkranz" — das ist ja Unsinn.
H.: Vor „im Siegerkranz" mußt du dir die Wörtchen „der du" hinzudenken.
P.: Ich wünsche dir Glück, der du im Siegerkranz — —.
H.: „bist" muß noch hinzu.
P.: Ich wünsche dir Glück, der du im Siegerkranz bist. Was ist ein Siegerkranz?
H.: Ein Kranz, den ein Sieger auf dem Helm hat.
P.: Welcher Sieger ist hier gemeint?
H.: Das sagt das Lied. Paß auf! Es geht weiter: Herrscher des Vaterlands, Heil, Kaiser, dir!
P.: Ah — der Kaiser ist gemeint.
H.: Ja, der Kaiser, der Herrscher des Vaterlands.
P.: Was ist ein Herrscher?
H.: Herrscher — das ist ein Herr, der für das Vaterland sorgt.
P.: Sag das Lied noch einmal!
H.: Heil dir, im Siegerkranz, Herrscher des Vaterlands! Heil, Kaiser, dir! —
P.: Jetzt verstehe ich's: Ich wünsche dir Glück, der du im Siegerkranz bist, ich wünsche dir Glück, der du für das Vaterland sorgst, kurz: Ich wünsche Glück dem lieben Kaiser. —
H.: Das ist richtig!
P.: Wie geht das Lied weiter?
H.: Fühl in des Thrones Glanz die hohe Wonne ganz, Liebling des Volks zu sein!
P.: Sag's noch einmal. Ich habe sonst immer gemeint, das hieße Frühling, du sagst fühl — in.
H.: Es heißt: Fühl in des Thrones Glanz.
P.: Das verstehe ich gar nicht.
H.: Was denn nicht?
P.: Was der Kaiser fühlen soll.
H.: Er soll die hohe Wonne fühlen.
P.: Was soll er fühlen?
H.: Die hohe Wonne!
P.: Was ist das?
H.: Das ist große, hohe Freude!
P.: Ah — er soll große Freude fühlen.
H.: Aber ganz, nicht halb.
P.: Also ganz große Freude!

„Wonnegans") Herr werden kann. Auch wer die Darbietung eines solchen Gesprächs zwischen „Hans und Paul, die Schule spielen", nicht für geeignet hält, wird davon Gewinn haben; er mag versuchen, nach diesem Gespräch sein „Lehrgespräch" mit den Schülern zu gestalten. Dann wird das Lied nicht bloß mit Vergnügen, sondern auch mit Verstand, worauf die Kinder an Festtagen freilich gern verzichten, gesungen werden. A.

H.: Welche Freude das ist, sagt das Lied. Paß auf! Fühl die hohe Freude ganz, Liebling des Volks zu sein.
P.: Er soll sich freuen, daß er der Liebling des Volkes ist.
H.: Sag das mal einfacher!
P.: Daß ihn das Volk lieb hat, das soll er fühlen.
H.: Wenn er das fühlt, dann freut er sich, dann hat er eine ganz hohe Wonne. — Weißt du jetzt noch, was wir dem Kaiser wünschen?
P.: Wir wünschen ihm: Fühl die hohe Wonne (ganz) Liebling des Volks zu sein.
H.: Sag das mal einfacher.
P.: Fühl die ganz große Freude, daß dich das Volk lieb hat, das klingt besser, wie: Fühl die hohe Wonne ganz. Warum steht das „ganz" im Lied nicht vorn.
H.: Es reimt sich auf: Thrones Glanz. Im Liede heißt es nämlich: Fühl in des Thrones Glanz die hohe Wonne ganz.
P.: In des Thrones Glanz soll er fühlen?
H.: Da fehlen wieder ein paar Wörtchen. Paß auf! Wo sitzt der König, wenn ein hohes Fest ist?
P.: Auf dem goldenen Throne.
H.: Wie sieht der aus, wenn die Sonne darauf scheint?
P.: Glänzend.
H.: Man kann auch sagen: „Der Thron hat Glanz."
P.: Jetzt verstehe ich: Des Thrones Glanz.
H.: Wer sitzt in des Thrones Glanz?
P.: Der Kaiser.
H.: „Fühl in des Thrones Glanz." Wie soll das wohl heißen?
P.: Fühl, wenn du im Glanze des Thrones sitzt.
H.: Nun sag mal, was das zweite Stück des Liedes sagen will.
P.: Wenn du auf dem goldenen Throne sitzt, dann fühle die große Freude, daß dich das Volk lieb hat.
H.: Weißt du noch das erste Stück?
P.: Ich wünsche Glück dem, der im Siegerkranze ist, dem, der der Herrscher des Vaterlandes ist, kurz: Ich wünsche unserm Kaiser Glück.
H.: Ich sage jetzt das ganze Lied. Sag du, was es bedeutet: „Heil dir... Volks zu sein: Heil, Kaiser, dir"!
P.: Lieber Kaiser, ich wünsche dir Glück und Segen. Wenn du auf dem goldenen Throne sitzt, dann fühle die große Freude, daß dich das Volk lieb hat.
H.: So, nun sag das Lied mal her.
P.: Spricht es und sagt: Am Schluß steht noch einmal, Heil, Kaiser, dir!
H.: Warum wohl?
P.: Doppelt genäht, hält besser.
H.: Und das klingt auch schön; besonders, wenn man es singt.

(Hans fängt an zu singen und Paul schmettert mit; sie brüllen aber bald dermaßen, daß die Mutter erscheint und Ruhe gebietet. Rasch verkriechen sie sich, und Paul träumt vom Kaisergeburtstagsfest, an dem keine Schule ist.)

Wie ich 1859 ins Lehramt eintrat.

Von Realschullehrer a. D. Grabs in Glogau.

I. Die Reise.

Im Jahre 1859 fiel Ostern sehr spät. Daher kam es, daß das Schuljahr erst in der letzten Aprilwoche begann. In der Osterfestzeit hatte ich daheim in O.-Lichtenau bei Lauban ein Schreiben vom Pastor Engelmann in Rostersdorf bei Raudten, Kreis Steinau a. d. O., meinem ersten Schulinspektor — damals hieß es in Schlesien „Schulrevisor" — erhalten, in welchem er mich aufforderte, Sonnabend nach Ostern mein Hilfslehreramt in Rietschütz, Kreis Glogau, anzutreten. Ich solle, so schrieb er, ihm anzeigen, wann ich in Glogau ankommen würde, damit ein Wagen zu meiner Abholung bereit stünde.

Über 14 Tage war ich bereits aus dem Seminar zu Bunzlau ordnungsmäßig nach glücklich mit Zensur I bestandenem Examen entlassen, jedoch ohne jede Nachricht geblieben, wo ich in dem großen Regierungsbezirke Liegnitz angestellt werden würde. Jetzt endlich erfuhr ich, wohin mich das Schicksal, d. h. hier: die Verfügung des Schul- und Regierungsrates Stolzenburg, verschlagen hatte.

Aber, so fragte ich meinen Vater und die Geschwister: Wo liegt denn Rietschütz oder Rostersdorf? Niemand in meinem Heimatsdorfe kannte den Ort und die Gegend. Endlich fand sich ein Auskunftgebender, das war der Nachbar und Gärtnerstellenbesitzer Linke. Der erzählte, daß er vor Jahrzehnten als Soldat im Manöver in Rietschütz gewesen wäre, das sei ein langes Dorf mit einem großen Schlosse. Das letztere habe soviel Fenster wie Tage im Jahre.

Die nächste Frage war: wie aber dahin gelangen? Eisenbahnen gab es damals in Niederschlesien nur eine, die Niederschlesisch-Märkische, welche von Breslau über Liegnitz, Kohlfurt nach Sagan, Frankfurt, Berlin führte. Da erfuhr ich denn in der Stadt, daß ich nach Kohlfurt zur Bahn müsse, in Hansdorf aussteigen und dort 3 Stunden warten solle, bis der Zug der neuerbauten Zweigbahn nach Glogau-Lissa abgehe.

Der Tag der Abreise kam heran. Meine geringen Habseligkeiten wurden in einen verschließbaren, bunt bemalten Kasten, genannt Lade, die Betten in einen Strohsack verpackt, den guten Anzug, den ich hatte, trug ich auf dem Leibe. Ganz früh bei nachtschlafender Zeit brachte mich ein Wagen auf zum Teil grundlosen Wegen durch fünf verschiedene Orte hindurch zur Bahnstation, in das 4 Meilen entfernte, nördlich und mitten in der Heide gelegene Kohlfurt. Kalt, naß und trübe war das Wetter, als ich abfuhr, ebenso war es, als ich in Hansdorf ankam. Das Warten daselbst in dem engen raucherfüllten Warteraume dünkte mich eine Ewigkeit. Endlich hieß es: Der Zug kommt! Und bald ging es in gemessenem Tempo nach Sagan, Sprottau, Quaritz und Glogau. Hier hieß es aussteigen! Doch wo war auf der Wagenhaltestelle der Kutschwagen, der mich wohlbestallten Hilfslehrer in meinen neuen Wirkungskreis bringen sollte? Nirgends zu sehen! Endlich entdeckte ich ein kleines, unansehnliches, wenig einladendes Wägelchen mit einem kümmerlichen Pferdchen bespannt, ein Fuhrwerk, wie damals die „Lilumpe" oder Hadersammler hielten, welche von Dorf zu Dorf fuhren und die Hadern, Stoff- und Papier-Abfälle gegen Zwirn, Nähgarn und Nadeln umtauschten. Auch der Fuhrmann selbst

— das gute und biedere Männchen hieß Wuttke — war durchaus keine stattliche oder einnehmende Persönlichkeit. Zudem konnte ich mich nur schwer mit ihm verständigen, denn sein Idiom war mir bis auf einzelne Worte ganz unverständlich.

Am Endpunkte der Bahnstrecke war ich wohl nun glücklich angekommen, aber noch stand mir eine lange und eintönige Wagenfahrt bevor. Zunächst ging's um die Wallgräben der Festungsstadt herum immer nach Osten dem noch 17 km entfernten Bestimmungsorte entgegen. Anfangs machte die wellige Landschaft mit ihrem guten Saatenstande einen günstigen Eindruck auf mich — 1859 war ein sehr spätes Frühjahr, solch üppige Saaten wie hier hatte ich auf der ganzen Fahrt aus der Oberlausitz bis in die Oderniederung noch nicht gesehen! — aber je weiter der Weg von Glogau abführte, desto langweiliger wurde das Landschaftsbild. Geradezu ertötend wirkten die langen Alleen geköpfter Pappeln und Weiden, durch welche unser Weg weiterhin führte. Endlich nach dreistündiger Wagenfahrt kam ich in R. an.

II. Die ersten Eindrücke.

Das Schulhaus, ein fast noch neues $1\frac{1}{2}$stöckiges Haus, sah, dicht an der Dorfstraße stehend, recht stattlich aus; weniger gut der Vorgarten, der mit Maulbeerbäumen bepflanzt war. Der alte Lehrer W.....nn, ein Mann von 67 Jahren, empfing mich mit seiner noch älteren Gattin, und bald lernte ich auch die älteste Tochter Julie, die den Haushalt führte, kennen. Meine Wohnung, die Adjuvantenstube, war ein 2fenstriges Zimmer im ersten Stock mit einer anstoßenden Dachkammer. Zum Glück für mich, der ich arm wie eine Kirchenmaus war, hatte ein freundlicher Mann aus der Schulgemeinde das nötigste Mobiliar zur Ausstattung meines Daheims geliehen, einen kleinen Tisch, 2 Holzstühle aus Eiche, von denen ich heute noch einen besitze und eine Bettstelle. Meine Truhe dazu gestellt, machte das Ganze schon einen etwas wohnlichen Eindruck.

Am nächsten Tage begleitete mich mein alter Hauptlehrer in den 3 km entfernten Kirchort zur Vorstellung beim Herrn Schulrevisor, dem Pastor E.....nn. Der Fußsteig führte durch eine in jenem Jahre noch ganz kahle Feldflur durch eine Bodensenkung an einem Teiche vorüber, dann etwas ansteigend durch einen Birkenwald. Mittendrin war eine dreifache Grenze, die Grenze zwischen den beiden Ortschaften, die zwischen den Kreisen Glogau und Steinau a. O. und die zwischen den Regierungsbezirken Nieder- und Mittelschlesien. Zuletzt ging es abwärts in das langgedehnte Kirchdorf, das mir wegen seiner alten unansehnlichen Häuser und der alten Kirche, dessen Turm wie zusammengedrückt aussah, nicht gefiel.

Die Vorstellung beim Lokalschulinspektor verlief, wie das damals so zu geschehen pflegte, kurz und ohne alle Förmlichkeit. Was war oder galt in der Regulativzeit ein Lehrer, was gar erst ein Adjuvant! Der Pfarrherr machte einen ernsten, fast finsteren Eindruck auf mich wenig erfahrenen Jüngling.

Am folgenden Tage war die Einführung vor versammelter Schuljugend, zu welcher die Orts- und Schulvorstände der beiden zur Schulgemeinde gehörenden Dörfer Rietschütz und Schabitzen und der Vertreter des Patronats, des gräflich Schmettow-Schwerinschen adligen Fräuleinstifts eingeladen waren. So lernte ich zugleich die Säulen der Lokal-Schulgemeinde kennen. An den

Aktus schloß sich eine kurze Beratung, wie und von wem nun die Schüler (168 an Zahl) unterrichtet werden sollten. Man kam überein, daß der 1. Lehrer die Mädchen und ich die Knaben bekommen solle. Auf diese Weise entstanden zwei parallele Halbtagsschulen.

Daß, wenn die Schule einigermaßen gehoben werden sollte, mir eine große, sozusagen eine Riesenarbeit bevorstand, hatte ich schon am ersten Tage gemerkt. Denn von Schulordnung und Disziplin war wenig zu spüren; die Schüler, welche ihren Lehrer nur „Wie—en" anredeten, liefen beliebig hinaus und herein und machten in Gegenwart ihres Präzeptors oft einen Mordsspektakel. Die Kinder der zwei ersten Schuljahre hatten noch nicht lesen gelernt, ebenso schlecht stand's ums Schreiben und Orthographie. Das Einmaleins und die 4 Spezies waren für viele unbekannte, ganz fremde Dinge.

Zur Entschuldigung für meinen alten Amtsbruder muß ich hier einschalten, daß seine Kraft und technische Ausrüstung für die große Schülerzahl nicht hinreichte — in den Jahren vorher hatte letztere sogar die Zahl 190 überschritten —, die Arbeit war ihm über den Kopf gewachsen. Auch fehlte ihm die notwendigste pädagogische Vorbildung. Im Jahre 1811 war er nach einer kurzen Prüfung vor dem Superintendenten als Lehrer nach Kattschütz gekommen, und zwei Jahr darauf, 1813, als in Rietschütz eine Vakanz eintrat, dort angestellt worden. Seitdem unterrichtete er bereits an 45 Jahre in der altherkömmlichen Weise im Buchstabieren, Lesen und Schreiben, in Katechismuslernen und biblischer Geschichte, in Rechnen und etwas Realien.

Was die Ausstattung der Schule mit Lehrmitteln betrifft, sah es überaus traurig aus. Fast nichts war da, kein Lehrtisch oder Katheder für mein Klassenzimmer, keine ordentliche Wandtafel, kein Rouleau zum Schutz gegen den Sonnenschein. Weder eine brauchbare Landkarte, noch eine Rechenmaschine, noch Rechentafeln waren aufzufinden. Nur ein großes 3fenstriges Schulzimmer mit acht oder zehn alten langen Schulbänken und ein Schemel für den Lehrer. Ich war in eine recht böse Lage hineinversetzt worden. Nur gut, daß ich die Unmenge der zu überwindenden Widerstände nicht erkannte. Sonst hätte mir der Mut vergehen müssen. So aber war ich, so wenig mir auch Ort, Umgebung und die ganze Gegend gefiel, guter Hoffnung und meinte: ich werde mit dem allen schon fertig werden.

III. Der Anfang.

„Aller Anfang ist schwer." Auch ich sollte das trotz der mir innewohnenden Schaffenslust und des Kraftgefühls eines unverdorbenen Jünglings bald genug einsehen lernen.

Am nächsten Morgen Punkt 7 Uhr mußten die Knaben, die bis dahin mit den Mädchen gemeinsam unterrichtet worden waren, in das obere Klassenzimmer heraufkommen. Welch ein Lärmen und Poltern auf der gewundenen Holztreppe! Das Zimmer war bald dicht gefüllt, so daß die Menge nur schwer in den Bänken untergebracht werden konnte. Nicht wenig erstaunte ich, als ich gewahrte, daß einige Knaben mich, der ich 5 Fuß 4 Zoll maß, also von mittlerer Größe war, an Körperlänge überragten. Zwei von ihnen hatten überdies einen recht stämmigen Wuchs. Da hieß es: Achtgeben! denn eine Ausnahmestellung diesen großen Burschen einzuräumen, lag nicht in meiner Absicht.

Der Morgengesang der Klasse war ein widerliches Gekröhle, die Melodie mit mancherlei Schnörkeln. Nicht wenig horchten sie jedoch auf, als ich ein freies Gebet hielt und mein Anliegen vor Gott ausschüttete. Das mochte ihnen wohl noch nicht vorgekommen sein, jedenfalls schien es Eindruck auf sie gemacht zu haben.

Ein Stundenplan, ein Lehrplan existierten nicht. Daher mußte ich nach eigenem freien Ermessen unterrichten und dem Schulrevisor darüber später berichten. Soviel war mir klar, daß ich das Hauptgewicht in der ersten Zeit auf Deutsch und Rechnen, also auf das Erlernen von Lesen, Schreiben und Orthographie, auf die 4 Grundrechnungsarten und die Multiplikationsreihen legen müsse, daneben aber, damit das Gemüt nicht leer ausgehe, ganz besonders auf Religion. Hier wollte ich Gelegenheit nehmen, auf die sittlich noch ganz indifferenten Herzen einzuwirken. Damals wurden — es waren ja die traurigen Jahre der Regulativzeit unter Raumer, Mühler und Stiehl — die sogenannten Realien, Geschichte, Erdkunde, Naturbeschreibung, Naturlehre sehr stiefmütterlich behandelt, sie durften nicht selbständig, sondern nur im Anschluß ans Lesebuch traktiert werden; Zeichnen und Raumlehre wurden noch gar nicht gelehrt, Turnen ist erst 1864 eingeführt worden.

Der Lektionsplan für die Oberklasse gestaltete sich also anfangs sehr einfach:

Religion — Deutsch — Rechnen.

In der Religion war die biblische Geschichte von Zahn, genannt „Der kleine Zahn" eingeführt, für Lesen und deutsche Sprache der Auszug des sogenannten Münsterberger Lesebuchs, fürs Rechnen die Übungshefte von Stubba, aber nur wenige Schüler hatten sie. Bald zeigte sich's, daß die Lesefertigkeit selbst bei den ältesten Schülerjahrgängen sehr ungleichmäßig und ungenügend war, so daß ich genötigt wurde, mehrere Abteilungen zu machen. Ähnlich waren die Verhältnisse hinsichtlich der Rechtschreibung. Von Begriffen aus der Sprachlehre war fast nichts vorhanden, nur die Benennungen der wichtigsten Wortarten fanden sich vor. Schreibhefte hatte nur ein Teil der Schüler, Aufsatzhefte waren nicht aufzufinden.

Kurz und gut, der Stand der Schule war derart, daß ich bald einsah, wie täglich ein dreistündiger Unterricht bei weitem nicht ausreiche, um Abhilfe und Besserung in nicht allzuferner Zeit herbeizuführen. Das führte mich zu dem Entschlusse, die Unterrichtszeit täglich um $^1/_2$ Stunde zu verlängern.

Daß das, wodurch ich den Schülern eine Wohltat erweisen wollte, mir sehr verübelt werden würde, hatte ich nicht vorausgesehen, hielt ich nicht für möglich. Manchen Eltern jedoch war die Verlängerung der Unterrichtszeit ungelegen und unlieb, denn ihnen kam es weniger auf die bessere Ausbildung ihrer Kinder an, als vielmehr darauf, wie sie die Arbeitskraft der Sprößlinge daheim recht ausnützen konnten.

Eine schwere, mühsame Arbeit begann nun! Immer neue Abgründe von Unwissenheit gähnten mir täglich entgegen. Besonders entmutigend war, daß auch die Alten, die Eltern der Schüler, gar kein Verständnis für die Wichtigkeit der Schulbildung zeigten. Am dankbarsten war noch der Unterricht in der biblischen Geschichte und im Schreiben. Ersterer schien die Knaben zu fesseln, so daß sie aufmerksam zuhörten und auch allmählich antworteten. Im Schönschreiben aber begann ich mit allen Schülern einen Kursus von vorn, erst mit Einübung der Klein-, später der Großbuchstaben. Auch hier zeigten

sich, weil ich jeden einzelnen Schreiber während der Stunde mehrmals unnachsichtlich kontrollierte, bald deutliche Fortschritte, was sogar den teilnahmlosen Eltern imponierte.

Hinsichtlich des Unterrichts in der Unterklasse geriet ich in nicht geringe Verlegenheit; es war der erste Leseunterricht, wo ich mir keinen Rat wußte. Was von dem Seminar-Übungslehrer darüber gelehrt worden, war mir nicht klar geworden, hatte mich auch gar nicht interessiert. Nun saß ich in der Klemme! Die Buchstabiermethode, ein überwundener Standpunkt, konnte nicht in Betracht kommen, aber auch die Lautiermethode war im Kredit bedeutend gesunken. Die Schreibleisemethode aber kannte ich noch nicht. An Lehrmitteln fand sich nichts Brauchbares vor, weder Lesetafeln noch bewegliche Buchstaben. Was sollte ich machen?

Da wies mich der Schulrevisor an meinen Nachbar in Simbsen, einen um 20 Jahre älteren Kollegen. Der habe seit einigen Jahren die Albrechtsche Schreibleisemethode eingeführt und sehr gute Erfolge mit ihr erzielt. Den Rat befolgte ich. Kollege K....., ein intelligenter, fleißiger und humorvoller Lehrer, gab mir praktische Winke, außerdem zeigte er mir die notwendigen Lesetafeln, die Fibel und lieh mir einen kurzen einführenden Lehrgang. Nun wurde das Nötige beim Lehrer Albrecht in der Neumark (den Ort habe ich vergessen), der selbst Verleger der erforderlichen Lehrmittel war, bestellt und nach 8 Tagen, währenddessen das Bestellte angekommen war, konnte mit der neuen Methode begonnen werden.

Mit dieser Methode, die meines Wissens nicht mehr angewendet wird, habe ich 17 Jahre hindurch, solange ich in R. amtierte, recht gute Ergebnisse erzielt, wenn dieselbe auch umständlich war und viel Zeit und Kraft erforderte.

Vor Beginn des eigentlichen Schreibleisens wurden abgesonderte Sprech- und Lautbildungsübungen angestellt. Durch sie sollten die Kleinen die Selbst- und Mitlaute unterscheiden und richtig bilden, zusammenziehen und trennen lernen. Erst wurde analysiert, indem einzelne Begriffsworte mit einunddemselben Selbstlaut vor- und nachgesprochen wurden; z. B.

Sal — Rad — Tafel — Taler.

Der gleiche Laut a wurde herausgehört, isoliert, dann einzeln genannt: „das ist der Selbstlaut a.“ Bei Nennung desselben mußten alle zu gleicher Zeit mit der offenen vorgestreckten Hand herabfahren. Anders wurde es später bei den Mitlauten gemacht. Sobald ein Mitlaut gebildet wurde, mußte mit der Hand herauf- (von Bauch- zu Kinnhöhe) gefahren werden. So wurden nacheinander i ü u e o a ö ä au äu eu ei kennen gelernt, darnach die Mitlaute n m r l v w usw., zuerst also die sogenannten Schmelzlaute. Jeder Laut hatte seinen besonderen Namen:

n hieß Nasenbrummlaut, später der Kürze wegen: Nasenlaut,
m „ Lippenbrummlaut, „ „ „ „ Brummlaut,
r „ Schnurrlaut,
l „ Lallaut usw.

Jeder Mitlaut wurde geübt und einzeln mit den Selbstlauten verbunden

a) als Vorlaut. Lehrer: Lallaut und a! Schü: la,

b) als Nachlaut. Lehrer: Selbstlaut u und Lallaut! Schü: ul,

c) als Vor- und Nachlaut. Lehrer: Macht Nasenlaut, Selbstlaut u und Nasenlaut! Schüler mit der Hand zuerst in die Höhe fahrend: n u n.

Auch das Zerlegen in die einzelnen Laute wurde bis zur Geläufigkeit geübt. Lehrer: Woraus besteht „mir?" Schüler: aus Brummlaut, Selbstlaut i und Schnurrlaut. —

Zu diesen Übungen sollten täglich nur 5 bis 8 Minuten verwendet werden. Doch diese Zeit reichte nicht aus, da der Bildungsstand, die Auffassungs- und Sprachkraft der Kleinen allzuniedrig waren. Sie waren großenteils Kinder armer Leute, Kinder von kleinen Stellenbesitzern und sogenannten Häuslern, von Dominial-Arbeitern, von herrschaftlichen Schäfern, von Pferde- und Ochsenknechten; nicht wenige der Kinder waren, wie mir später klar geworden ist, erblich belastet, weil der Vater dem Branntweintrunk ergeben war. Die Mütter hatten den Tag über auch keine Zeit, sich mit den Kindern zu beschäftigen.

Besonders schwer wurde mir's anfangs, mich den Anfängern verständlich zu machen und sie selbst zu verstehen, weil der ortsübliche Dialekt vom Hochdeutsch sehr abwich und mit dem Dialekt meiner oberlausitzischen Heimat gar keine Ähnlichkeit hatte. Wie sollte ich verstehen, wenn einer der Dorfleute z. B. sagte: „Eich bei ei der Schmeid." Das heißt: Ich bin in der Schmiede? Oder wenn ein anderer sagte: „Geihst meit eiber de Auder?" Das heißt: Gehst du mit über die Oder?

Aber allmählich lernte ich auch das kennen, wie hinwiederum die Kleinen nach und nach auch das Hochdeutsch lernten. —

Schreiben und Lesen wurden gleichzeitig betrieben. Diesem Unterricht lagen Wandtafeln, die mit Bildern versehen waren, zugrunde. Bei jedem Buchstaben wurde von einem Bilde ausgegangen, beim i vom Igel, bei ü vom Überrock, bei u von der Uhr, bei e vom Esel.

Nachdem das Bild besprochen und das Interesse für den Gegenstand desselben erweckt worden war, wurde das i im Namen „Igel" betont und herausgehoben, dann wurde, während ich es in der Luft schrieb, gesagt: So schreibt man i. Drauf mußten es die Kinder in der Luft schreiben, gemeinsam dabei sprechend: Aufstrich! Abstrich! Aufstrich! Punkt! Dann wurde es groß auf die Wandtafel geschrieben, dann jedem Einzelnen auf die liniierte Schiefertafel vorgeschrieben, dann wurde es von den Kindern geübt, jedes i wurde zugleich auch gelesen. Daneben wurde auch das gedruckte i gelesen und auf der Lesetafel und in der Fibel aufgesucht. Das wurde solange traktiert, bis es auch beim Dümmsten festsaß. Den folgenden oder den nächstfolgenden Tag kam ü an die Reihe.

Trotz des vielseitigen und gründlichen Übens kam es doch vor, daß einzelne beim Lesen den entsprechenden Laut nicht fanden. Diese mußten den betreffenden Buchstaben an der Wandbildertafel aufsuchen, beim Erblicken und Nennen des Bildes fiel ihnen dann der Laut ein. So leisteten die Bilder nach dem psychischen Reproduktionsgesetz der Gleichzeitigkeit Erinnerungshilfen. —

Wenn ich jetzt nach 50 Jahren ein Urteil über diese Methode abgeben sollte, würde ich folgendes sagen: Diese Lehrweise nahm allerdings viel Zeit und Kraft in Anspruch, besonders die Benennungen der verschiedenen Mitlaute, Namen wie Blaselaut, Zischlaut, Lippendruck, Zungenstoß, Kehlhauch usf. machten den Kindern Schwierigkeiten (und doch waren sie unentbehrlich), aber der aufgewendete Fleiß wurde reichlich belohnt. Am Jahresschluß lasen und schrieben die Kinder alle Buchstaben, große und kleine, auch zusammenhängende Sätze, selbst die lateinischen Zeichen konnten sie lesen. Besonders erfreulich

waren die Resultate im Rechtschreiben. Kleine Sätze vermochten sie teils fehlerlos teils ohne grobe Fehler nach Diktat zu schreiben, denn die Dehnungszeichen h und e, sowie die Verdoppelung der Konsonanten als Schärfungszeichen waren auch schon behandelt und geübt worden. — Nach einer Reihe von Jahren stellte sich der erfreuliche Erfolg dieser Methode erst recht heraus; es ergab sich nämlich, daß bei der Osterprüfung der größte Teil der nach dieser Methode unterrichteten Konfirmanden einen Brief oder Aufsatz ohne Rechtschreibungsfehler anfertigen konnte.

IV. Über die äußeren Verhältnisse.

Eigentlich müßte ich nun über die Not berichten, in die mich der erste Rechenunterricht versetzte, der mich völlig ratlos antraf und mit seiner abstrakten Öde mir und auch den Kleinen täglich entgegengähnte. Doch soll das für später aufgehoben werden. Dagegen will ich jetzt von meiner Besoldung erzählen.

Schon bei der Vorstellung hatte mir der Schulrevisor mitgeteilt, daß mein Jahres-Einkommen auf 40 Taler bar und auf freie Station festgesetzt sei. Zur freien Station gehörte freie Wohnung, ausreichende Beköstigung, Bedienung und Wäsche. Dieselbe sollte ich im Hause des ersten Lehrers erhalten; sie wurde auf 60—70 Taler bar veranschlagt. — Daß die Beköstigung nicht hervorragend üppig sein würde, konnte ich bald vermuten. Gleich beim ersten Eintritt in die Wohnung des Hauptlehrers hatte ich den Eindruck gewonnen, daß die Vermögensverhältnisse nicht gut sein könnten, weil nämlich die ganze Einrichtung selbst meinem ganz bescheidenen Augenmaß recht ärmlich erschienen war.

Kollege Wilhelm — dies war sein Vorname und so will ich ihn in der Folge bezeichnen — eröffnete mir, daß er das Adjuvantengehalt jede Woche postnumerando auszahlen wolle, jeden Sonnabend 23 Silbergroschen 8 Pfennige. Dies hatte darin seinen Grund, daß Sonnabends das wöchentliche Schulgeld, von jedem Schulkinde 1 Silbergroschen, eingenommen wurde, an diesem Tage also Geld in der Kasse des Hausherrn war.

23 Sgr. 8 Pfg. Gehalt für die Woche, das ergab auf den Tag 3 Sgr. 4 Pfg. Wie solle ich damit auskommen? Glücklicherweise war ich sehr bedürfnislos erzogen worden, so daß mir's nicht schwer fiel, auf Tabak und Bier Verzicht zu leisten. Aber trotzdem blieb es ein schwieriges Problem, meine verschiedenen anderen Bedürfnisse mit diesem einzigen Einnahmeposten zu decken. Ich wollte doch auch etwas lesen; der „Niederschlesische Anzeiger", der damals wöchentlich zweimal in Glogau herausgegeben wurde, war mir eine zu magere Lektüre. Ich wollte mich fortbilden. Dazu brauchte ich Bücher. Die waren nicht billig; der Buchhändler in Glogau, dem ich persönlich unbekannt war, kredidierte das erste Jahr nicht. Lehrerzeitungen und Lesebüchereien gab es nicht, besonders in der dortigen Gegend, dem sogenannten „schwarzen Winkel" nicht. Bis zum nächsten Städtchen Raudten, allwo der Superintendent und Kreisschulinspektor wohnte, war eine Entfernung von 10 km, bis zum nächsten Postorte 7 km. Selbst das Briefschreiben war sehr teuer. Postkarten waren noch nicht eingeführt, jeder Brief in meine Heimat aber kostete 2 Sgr. oder 24 Pfg. Eine besondere Sorge aber war, auf die Ergänzung meiner Kleidung und meiner Halswäsche Bedacht zu nehmen. Nicht wenig drückte mich auch der Umstand, daß ich 10 Taler Schulden aus meiner Seminarzeit abzuzahlen hatte.

Da war guter Rat teuer! Ich fand keinen anderen Ausweg als den, meine Pfennige zusammenzuhalten. Doch ein Hoffnungsstrahl zeigte sich in der Ferne. Ich erfuhr nämlich, daß die Stiftsgüter, ein Areal von über 4000 Morgen, zum 1. Juli auf 12 Jahre verpachtet werden sollten, und daß der Pächter einen schulpflichtigen 6jährigen Sohn mitbringen werde, für den ich als Privatlehrer vorgeschlagen werden solle.

Wer anders sollte ihn auch unterrichten? Kollege Wilhelm war zu alt und zitterig, der katholische Kollege Th... aber, der wohl ein guter Orgelspieler und sonst auch kein ununterrichteter Mann war, hatte keinen Schimmer von Erziehungskunst an sich. Von ihm erzählte mein späterer Freund, der Stiftsförster Tobias, daß derselbe während der Unterrichtsstunde nicht gemerkt habe, ob einer seiner wenigen Schüler — er hatte deren nur 12 bis 16 — zur Tür hinausgegangen oder zum Fenster hereingekrochen sei; er sei meistens geistesabwesend bezw. in seine Privatstudien vertieft gewesen. —

Aus diesen Mitteilungen kann man leichtlich urteilen, daß das Ansehen, welches der Lehrer damals in R. genoß, ein sehr minimales gewesen ist, und daß ich mich auch um deswillen in meiner ersten Stellung recht unbehaglich fühlte. Jahrelanger Kämpfe hat es bedurft, eines untadeligen Lebenswandels und einer in die Augen springenden Hebung der Schülerleistungen, ehe der Volksschullehrer diejenige Schätzung und Würdigung von der dortigen Bewohnerschaft erhielt, die ihm nach seiner sozialen Bedeutung gebührt.

Die 54. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Von W. Rheinen in Wickrathberg.

In der Versammlung in Essen, die sich eines guten Besuches erfreute, standen die in der 54. Einladungsschrift dargebotenen Arbeiten „Zur Lesebuchfrage“ (von Mittelschullehrer Weitkamp-Elberfeld) und „Zur staatsbürgerlichen Erziehung“ (von Rektor Greef-Elberfeld) zur Verhandlung. Nach der Eröffnung der Versammlung durch den ersten Vorsitzenden erhielt Herr Weitkamp das Wort zu einer kurzen Begründung seiner Forderungen. Er ging dabei näher auf die psychologischen Grundlagen seiner Arbeit ein. Die Poesie will Schönes schaffen. Die Mittel dazu sind nicht die Laute der Sprache, sondern die durch die artikulierten Laute hervorgerufenen Vorstellungen. Die sprachlichen Vorstellungen folgen zwar aufeinander; aber sie sind nicht lediglich eine Aufeinanderfolge, sondern sie werden in den einzelnen Sätzen und Redeganzen nach ihrem Inhalt zu einer Einheit aufeinander bezogen. So unterscheiden sich die sprachlichen Vorstellungen wesentlich von den sinnlichen Anschauungen. Hier bilden die einzelnen Merkmale eine geschlossene Einheit, dort liegen sie vereinzelt, auseinander gerissen, aber doch zu beliebiger Verwendung bereit. Die Sprache reißt die Komplexe der sinnlichen Anschauungen auseinander und schafft neue Zusammensetzungen und Beziehungen.

Sie begnügt sich dabei in der Regel mit den wesentlichen Merkmalen. Dadurch wird die Sprache zu einer wunderbaren Abbreviatur der Wirklichkeit. In diesem abstrahierenden Verfahren, einzelne Züge herauszugreifen und festzuhalten und die übrigen unberührt zu lassen, offenbart sich ein Grundsatz größter Kraftersparnis. Die Sprache liebt es, ihre Unabhängigkeit von der sinnlichen Wirklichkeit stolz zur Schau zu tragen. Sie bildet negative Sätze, Fragen und Befehle, bei denen jeder Versuch der Anschauung scheitern würde. („Er prüfte die Nägel, die er aus der Tasche zog." „Schlag ihn nicht!") Was folgt daraus für die Lesebuchfrage? Der Dichter darf die Totalität der Erscheinungen zertrümmern. Er zeigt uns nicht die Wirklichkeit, wie sie tatsächlich ist, sondern wie sie sich im dichtenden Subjekt zum Licht des Bewußtseins erhebt und ausnimmt. „Der Rinder breitgestirnte glatte Scharen" ist ein vom Nebensächlichen gereinigtes Bild der Wirklichkeit. Der Dichter hat seinen Zweck erreicht, wenn er uns zu dem Glauben verleitet, er habe das Ganze gezeichnet. Aber seine Darstellung muß Vergegenwärtigung von Leben, von physischer und psychischer Kraft sein. Nicht Sinnlichkeit, sondern Lebendigkeit heißt der Maßstab für den poetischen Wert. Ist Leben Inhalt des Schönen, so stellt es die Aufgabe, dieses Leben nachzuerleben, nachzufühlen, zu genießen. Und dieses Nachfühlen ist Grundbedingung für das Nachdenken, Nachwollen und Nachhandeln. Darum die Forderung: „Jedes Lesestück muß ein Kunstwerk sein!"

Der beifällig aufgenommene Vortrag rief eine lebhafte Besprechung hervor, in der dem Referenten von vielen Seiten Anerkennung und Dank ausgesprochen wurden für die Gründlichkeit und Schneidigkeit, mit der er sich seiner Aufgabe unterzogen habe. Die Besprechung verbreitete sich zunächst eingehend über den Zweck des Lesebuches. Dabei erfuhr der Referent von verschiedenen Seiten energischen Widerspruch wegen seiner Ausführungen und Urteile über Dörpfelds Ansichten über das Lesebuch und seine Stellung zum Sach- und Sprachunterricht. Manche Stücke, die von dem Referenten verworfen wurden, können im Realllesebuch wohl am Platze sein. Den Anschauungen des Referenten gegenüber wiesen mehrere Redner nach, daß Dörpfeld durchaus im Recht sei, wenn er den Religionsunterricht zum Sachunterricht rechne. Innere religiöse Erlebnisse und Heilstatsachen, von denen die Heilsgeschichte berichtet, sind Tatsachen. Darum sind das biblische Geschichtsbuch und das profangeschichtliche Lesebuch der Form nach gleichwertig. Aus Dörpfelds Schriften wurde weiter nachgewiesen, daß dieser die Bedeutung des Bildes für den Unterricht nicht verkannt habe. Gegen den Referenten verteidigten einige Redner auch die Dörpfeldschen Ansichten über die große Bedeutung des Realllesebuches für den Sprachunterricht und für die Einprägung der Unterrichtsergebnisse. Widerspruch erregten ferner die Ausführungen des Referenten über das Verhältnis von Wissenschaft und Philosophie, von Religion und Kunst, die dieser (nach Dr. Wehnert) zusammengefaßt hatte in den Satz: „Kunst ist Phantasie der Wissenschaft, Religion ist Phantasie der Philosophie." Dem Referenten wurde auch entgegnet, die Förderung der ästhetischen Bildung sei nicht der einzige Zweck des Lesebuches, auch der ethischen und nationalen Bildung sei Rechnung zu tragen. Selbst der Hauptzweck, die Kinder müßten aus dem Lesebuche lesen lernen, sei nicht zu vergessen. Der Referent trat diesen Angriffen entgegen und suchte sie durch weitere Ausführungen zu wider-

legen; aber eine völlige Übereinstimmung in allen Punkten führte die Aussprache nicht herbei. Damit wurden die Vormittagsverhandlungen abgeschlossen.

In der Nachmittagsversammlung wurden an Stelle der verstorbenen Vorstandsmitglieder Meis und Schmidt die Herren Vogelsang-Barmen und Patt-Bochum in den Vorstand gewählt. Ferner wählte die Versammlung zu Vertretern des Vereins auf der nächsten Tagung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Herren Foltz-Barmen und Achinger-Elberfeld und zu Stellvertretern die Herren Klempt-Eving und Fick-Elberfeld.

Darauf wurde die zweite Arbeit der Einladungsschrift besprochen. Herr Greef leitete die Besprechung ein durch eine kurze Begründung folgender fünf Fragen, die er der Versammlung zur Beschlußfassung vorlegte:

1. Sollen die typischen Anschauungsstoffe im Lehrstoff der Geschichte oder in den Erscheinungen der Gegenwart gesucht werden? (Die Versammlung erklärte sich für ersteres. Die Erscheinungen der Gegenwart lassen sich dabei, soweit sie sich auf Erfahrung gründen, heranziehen.)

2. Soll der Geschichtsunterricht in den ersten Schuljahren einen rein monographischen Charakter haben und erst in den letzten beiden Jahren entwicklungsgeschichtliche Tendenz zeigen? (Ja.)

3. Sind die im Geschichtsunterricht erarbeiteten kulturhistorischen Längsschnitte am Schlusse der Schulzeit zusammenzufassen? (Ja.)

4. Wie führt der Geschichtsunterricht nicht nur bis zur Gegenwart, sondern in die Gegenwart? (Durch Zusammenfassung der im Geschichtsunterricht und im übrigen Unterricht gegebenen staatsbürgerlichen Belehrungen in Querschnitten, wobei besonders Stellung zum Leben der Gegenwart zu nehmen ist. Dörpfelds Repetitorium kann dabei gute Dienste leisten.)

5. Ist ein Schülerbuch zur staatsbürgerlichen Belehrung nötig, und wie muß es beschaffen sein? (Mehrere Redner sprachen sich für ein solches Schülerbuch aus und baten den Referenten, auf Grund seiner bisherigen Arbeiten und des Dörpfeldschen Repetitoriums ein geeignetes Schülerbuch herauszugeben. Trotz mancher Schwierigkeiten dürften wir uns nicht abhalten lassen, diesen Gedanken recht bald zur Ausführung zu bringen. An einem Beispiel aus Berthold Ottos Buch Vom deutschen Reich (Leipzig, Scheffer, 60 Pf.) zeigte der Referent noch, in welchem Ton etwa die Bilder aus dem staatsbürgerlichen Leben der Gegenwart für unsere Schüler abzufassen seien. Nachdem dann noch auf einige Schriften, z. B. auf Hauptmann, Nationale Erdkunde und Schröter, Der deutsche Staatsbürger, empfehlend hingewiesen worden war, wurde die Besprechung über diese Arbeit mit herzlichem Danke für die in der Einladungsschrift gebotene praktische Vorlage geschlossen.

Darauf wurde die Besprechung über die Lesebuchfrage fortgesetzt. Sie richtete sich jetzt mehr auf die praktischen Seiten der Weitkampschen Arbeit, indem die vom Referenten scharf unter die kritische Lupe genommenen und die von ihm besonders empfohlenen Lesestücke nun auch von andern Rednern einer Prüfung unterzogen wurden. Eine völlige Übereinstimmung wurde dabei nicht erzielt. De gustibus non est disputandum. In der weiteren Besprechung wurden noch mehrere praktische Fragen berührt, z. B. ob in den Lesebüchern die Originaldarstellungen geändert werden dürften, der Gegensatz zwischen Kunstwahrheit und Naturwirklichkeit, die Würdigung des Lebensganges der Dichter bei der Behandlung mancher Gedichte, die Be-

nutzung von Quellenschriften neben dem Lesebuche, die Bekämpfung der Schundliteratur, Bilder (Schwarzweißkunst) im Lesebuch. Von verschiedenen Seiten wurden auch noch geeignete Quellenschriften für die Klassenlektüre empfohlen. Die höchst anregende Besprechung führte zum Schluß zu dem praktischen Ergebnis, der Vorstand möge der Königlichen Regierung zu Düsseldorf die Wünsche des Vereins für die in Aussicht genommene Neubearbeitung unserer Lesebücher unterbreiten.[1])

Darauf schloß der Vorsitzende die Versammlung mit Dankesworten für die Referenten und die Verwaltung der Stadt Essen, die den Teilnehmern an der 54. Hauptversammlung einen künstlerisch ausgestatteten Führer durch Essen hatte überreichen lassen.

Rundschau.

Unpolitisches über die Reichstagswahlen. Wenn dieses Blatt in die Hände der Leser kommt, dann ist die Entscheidung über die Wahlen gefallen. Es ist hier nicht der Ort, über die politische Lage, über die Schuld der Regierung und die der Parteien an dem Zunehmen der sozialdemokratischen Stimmen zu reden. Aber wir können nicht daran vorbeigehen, darauf hinzuweisen, daß damit zugleich eine das Wesen der Nation und das Wesen des Staates aufhebende Zerspaltung weiter vordringt, die schließlich den ganzen nationalen, sittlichen und kulturellen Bestand und damit zugleich eine gedeihliche Jugenderziehung in Frage stellt. Wir haben in der Sozialdemokratie eine Partei vor uns, die mit dem übrigen Teil der Nation nichts Gemeinsames hat und haben will: ein fremdes, ja mehr als das, ein feindliches Volk im Volk. Sie betrachtet nur diejenigen, die nichts haben, das Proletariat, als das eigentliche Volk, und ihre Politik ist darauf gerichtet, die Masse des Proletariats zu vergrößern, die wirtschaftlichen Verhältnisse nicht zu verbessern, sondern zu verschlechtern, um ihre Agitationsmittel um so wirksamer zu machen. Darum geht ihr Streben dahin, zunächst den Mittelstand wirtschaftlich zu verderben. Aber das alles ist noch der kleinere Schaden. Neben dieser Schädigung in materieller Hinsicht besteht eine solche in geistiger Hinsicht; und diese geht viel tiefer, sie erst hebt die nationale Gemeinschaft im eigentlichen Sinne auf. Alles, was der übrigen Gesellschaft als groß, verehrungswürdig und heilig erscheint, tritt sie in den Kot; der roheste Materialismus behält das Feld. Sie lehrt eine andere Sittlichkeit, als wir sie anerkennen, von Religion will sie nichts wissen. Vorgeblich ist diese Privatsache; aber die Bekämpfung der Religion wird überall als Parteisache aufs nachdrücklichste betrieben. — Ist eine segensreiche Einwirkung der Schule, auch der bestgeleiteten und betriebenen Schule, unter diesen Umständen möglich? Muß nicht in diesem beständigen Widerstreit zwischen Schule und Haus aller gute Same ersticken? Es ist doch wohl nötig, daß wir uns diese Frage nicht bloß unter dem unmittelbaren Eindruck der Wahlen vorlegen, sondern daß wir ihr nachdenken als einem Problem, das eine Lösung finden muß, das zu immer neuem Suchen und Handeln drängt.

Zum Suchen nach den Quellen dieses unseligen Zwiespaltes. Und damit kommen wir auf eine andere Beobachtung. Jener Riß, der durch unser Volk geht, trennt nicht bloß die Sozialdemokratie von den sogenannten bürgerlichen Parteien; sofern er das religiöse Gebiet betrifft, reicht er viel weiter. Wir kennen die Losung von der „Front nach rechts". Fragen wir, was im letzten Grunde diesen Gegensatz innerhalb der bürgerlichen Parteien hervorgerufen hat, so glauben wir nicht fehlzugehen, wenn wir da nicht in erster Linie die Politik der konservativen Partei in der Frage der Finanzreform, deutlicher ge-

[1]) Inzwischen teilt das Amtliche Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf mit, daß der erste Teil der Neubearbeitung des Lesebuches von Gabriel und Supprian in den evangelischen Volksschulen der Rheinprovinz zur Einführung genehmigt worden und mit Beginn des Schuljahres 1912 in Gebrauch zu nehmen ist. D. V.

sagt, in der Frage der Erbschaftssteuer nennen. Mit Bedacht nehmen wir davon Abstand, unsre Ansicht über diese Politik, die zur Zertrümmerung des Bülowschen Blockes und zum Anschluß der Konservativen ans Zentrum führte, zu äußern, denn wir möchten verhüten, diese Betrachtungen irgendwie nach der politischen Richtung umzubiegen. Es ist unsre wichtigste Sorge, hier gerade zu zeigen, daß in den politischen Vorgängen Strömungen wirksam sind, die gar nicht dem eigentlich politischen Gebiet angehören. Die Losung von der Front nach rechts fand an der Finanzreform nur eine lose Anknüpfung, sie war eine Maskierung des eigentlichen Kernes. Es klang, für das aufmerksame und richtig eingestellte Ohr deutlich vernehmbar, ein Unterton durch diese Kämpfe hindurch, der der eigentliche Grundton war; es handelte sich, um in der Sprache der Parteien zu reden, um den Kampf der liberalen Weltanschauung gegen die konservative. Der Deutsche macht eben das Wort des Aristoteles, wonach der Mensch als solcher ein politisches Wesen ist, zu Schanden. Daß die Weltanschauung in politischen Fragen zuerst entscheidet, beweist die Verständnislosigkeit des Deutschen für politische Aufgaben. Darin sind wir seit 50 Jahren — trotz dem „Realpolitiker" Bismarck — nicht weiter gekommen. Es gibt freilich Leute, die in der Verquickung dieser beiden Gebiete gerade die Tiefe des deutschen Geistes und Gemütes sehen; wohl ihnen, die sich so ihren Seelenfrieden retten können. — Wir wollen hier nicht den Hexenkessel aufrühren, indem wir Recht und Unrecht in diesem Kampf der Weltanschauungen abwägen; das bedürfte einer sehr weitschichtigen Darlegung. Nicht beurteilen wollen wir jetzt, sondern nur feststellen; Klarheit schaffen über die Lage, das scheint uns zunächst das Wichtigste.

Aber sowie wir den Gegensatz der „liberalen und konservativen Weltanschauung" aufstellen, steht auch der religiöse, oder besser gesagt, der kirchliche Gegensatz vor unsern Augen. Jener Gegensatz liegt sowenig auf wirtschaftlichem Gebiet, daß wirtschaftliche und nationale Gegensätze geradezu durch Gesinnungsgemeinschaft auf dem Gebiet der Weltanschauung überbrückt werden, wie wir das in der Verbindung zwischen Sozialdemokratie und Freisinn sehen. Damit offenbart sich uns der ganze Ernst der religiösen und kirchlichen Lage, die zugleich die Lage der christlichen Schule ist. Die jetzt gefallene politische Entscheidung, wobei wir nicht nur an die Erfolge der Sozialdemokratie, sondern vor allem an die Spaltung innerhalb der bürgerlichen Parteien denken, läßt erkennen, was für ungeheure, unversöhnbare Gegensätze der Weltanschauung und des Glaubens hier in Bewegung geraten sind. Wenn diese Gegensätze schon hier auf politischem Gebiet, wo sie eigentlich gar kein Recht haben, so scharf sind, was für ein Kampf muß erst entbrennen, wenn es einmal um die Kirche und die christliche Schule, die augenblicklich noch mehr durch die Mächte des Beharrens als durch wirkliche Lebenskräfte gehalten werden, geht! Das gibt einen Kampf auf Leben und Tod. Was ist im Vergleich zu diesen Sorgen die, ob die Regierung mit dem neuen Reichstag wird arbeiten können?

Die Thronrede, mit der am 15. Januar der Landtag eröffnet wurde, enthielt am Schluß einen wichtigen Abschnitt über Jugenderziehung. „Der schulentlassenen Jugend wendet die Staatsregierung unausgesetzt ihre Aufmerksamkeit zu. Das unter die Leitung des Kultusministers gestellte Werk der Jugendpflege schreitet kräftig fort; zu seiner weiteren Förderung ist eine Verstärkung des Staatsfonds im Etat vorgesehen. Außerdem wird Ihnen erneut eine Gesetzesvorlage zur Beschlußfassung vorgelegt werden, die nach dem Vorbilde der für Hessen-Nassau, Hannover und Schlesien erlassenen Gesetze die Einführung der Pflicht zum Besuche ländlicher Fortbildungsschulen in einer Reihe anderer Provinzen ermöglichen soll."

Seit einiger Zeit — mit dem Beginn der Amtstätigkeit des jetzigen Herrn Kultusministers, bemerken wir eine lebhaftere, von eigenen Gedanken und Zielen geleitete Tätigkeit der höchsten Behörde auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung und des öffentlichen Unterrichts, die sich in einigen sehr beachtenswerten Erlassen kundgegeben hat. Die Sorge für die Schulentlassenen, um die sich so lange Zeit hindurch nur private Kreise im Sinne der Inneren Mission bemüht haben, ist ein wichtiges Anliegen der Staatsbehörde geworden. Leider zu lange hat man gezögert, etwas in dieser Richtung zu tun. Fast scheint es, als hätte es des Vorgehens der Sozialdemokratie bedurft, um staatlicherseits neue Kräfte auszulösen. Viel hätte es schon nützen können, wenn man früher den Wert des schon Geleisteten erkannt und die freiwilligen Kräfte unterstützt hätte. Aber es ist noch nicht zu spät. Wir hoffen und wünschen, daß die Vertreter des Volkes im Landtag von gleichem Eifer beseelt seien wie die Regierung, so daß die zu erwartenden Vorlagen zur Erledigung kommen können.

Erfreuliches und Unerfreuliches vom Streit um die Ehre. Wie wir im Novemberheft des vorigen Jahrganges mitteilten, war um die neuerrichtete Stelle eines Kreisschulinspektors in Rinteln ein heftiger Kampf entbrannt. Der Streit wurde erhoben von dem Pfarrerverein in Kassel, dem der deutsche Pfarrertag beisprang. Die Regierung hatte für die Stelle einen Seminariker bestimmt; dem wollten die Geistlichen als Ortsschulinspektoren nicht unterstellt werden, da das mit der Würde ihres Amtes unvereinbar sei! Wir schrieben dazu u. a.: „Wenn ein solches Ringen um äußere Ehre ‚geistlich' ist, so möchte man dem jede beliebige ‚weltliche' Gesinnung und Handlungsweise vorziehen, weil man dabei wenigstens ein ehrlicher Mann bleiben kann." Wenn wir damals unserm Bedauern Ausdruck gaben, daß nicht aus dem Kreise der Pfarrer heraus gegen solches Vorgehen Einspruch erhoben worden sei, so können wir jetzt mitteilen, daß sich doch wenigstens einer gefunden hat, der weiß, was zum geistlichen Amt gehört und was nicht. Davon nachher. Die Regierung hat dem Drängen der Pfarrer nachgegeben und die Stelle einem Akademiker gegeben. Die Ehre des geistlichen Amtes, wie sie diese Pfarrer verstehen, ist gerettet; aber welches ist der Preis dieses Sieges? Dieser Ausgang macht es jedem Lehrer zur heiligen Pflicht, um seiner Standesehre willen die Beseitigung der geistlichen Ortsschulaufsicht mit allen Mitteln anzustreben, weil nur dann dem Seminariker der Zugang zum Kreisschulinspektor frei wird. Was bleibt den Lehrern anders übrig, wenn auch die Regierung dem Drängen der Pfarrer nicht widerstehen kann?

Wie hartnäckig die Pfarrer den Kampf führen, geht daraus hervor, daß der Vorstand der Vereinigung preußischer Pfarrervereine sich wegen eines kritischen Artikels der „Posener Lehrerzeitung" beschwerdeführend an den Kultusminister wandte. Darauf erging folgender Bescheid: „Auf die in der Eingabe vom 31. August d. Js. vorgelegte Beschwerde über den Lehrer Lange in Posen als verantwortlicher Schriftleiter der Posener Lehrerzeitung ist von der zuständigen Königlichen Regierung das Erforderliche veranlaßt worden. Bei der Beurteilung ist mit in Betracht gezogen, daß die Volksschullehrerschaft die angeblich vom Kasseler Pfarrverein bekannt gegebene Erklärung gegen die Unterstellung der Geistlichen als Ortsschulinspektoren unter seminaristisch gebildete Kreisschulinspektoren vielfach als eine Kränkung ihres Standes aufgefaßt hat, und daß der die beleidigenden Äußerungen enthaltende Zeitungsartikel der Posener Lehrerzeitung als Abwehr gegen diese Erklärung und unter dem Eindruck der durch sie hervorgerufenen Erregung entstanden ist."

Um das „Ehrgefühl" der Pfarrer zu schonen, hatte das Kultusministerium dem Vorstand der Pfarrervereine, der vorstellig geworden war, erklärt, die Regierung könne zwar auf seminaristisch gebildete Schulmänner für den Posten der Kreisschulinspektion nicht verzichten, doch werde sie zweijährige pädagogische Kurse an der Universität mit abschließender pädagogischer Prüfung einrichten, so daß die Stellung dieser Kreisschulinspektoren fortan eine „andere" sein werde als bisher (vgl. Schulbl. 1911, S. 388). Wir haben zu diesem Entgegenkommen der Regierung seinerzeit bemerkt, es sei doch peinlich für uns Lehrer, daß diese bisher von uns vergeblich erhobene Forderung jetzt auf einmal erfüllt werden solle, wo es sich um das Standesgefühl der Pfarrer handle. Vielleicht wäre aber die Regierung doch nicht so weit gegangen, wenn sie das Ehrgefühl der Pfarrer in seinem ganzen Umfange gekannt hätte. Sie hat es arg unterschätzt. Zwar suchte sie den immer höher gespannten Ansprüchen nach Kräften nachzukommen; aber schließlich konnte sie doch nicht mehr mit. Es fehlte ihr wohl im Grunde das eigentliche Verständnis — Dörpfeld würde sagen: das sensorium — dafür, was Ehre und Würde des geistlichen Amtes heischen. Das Pastoralblatt für den Konsistorialbezirk Kassel schrieb nämlich im Septemberheft des vorigen Jahres: „Sind denn nun die Examina, die wir bestanden haben, so minderwertig, kann unsre akademische Ausbildung so gering eingeschätzt werden, daß wir einen akademisch, ja selbst einen seminarisch gebildeten Kreisschulinspektor demütig als unsern Vorgesetzten anerkennen müßten, wenn letzterer nur nach zweijährigem pädagogischen Kursus noch eine Abschlußprüfung abgelegt hat? Damit würden wir uns selbst zu Akademikern zweiten Ranges stempeln und uns selbst ein trauriges Armutszeugnis ausstellen. (Von uns gesperrt. Die Red.) Will die Unterrichtsverwaltung noch weiter unsere Dienste im Ortsschulinspektoramt in Anspruch nehmen, so stelle sie uns den Kreisschulinspektoren im Hauptamt völlig gleich und nicht unter dieselben!"

Wir können nur wünschen, daß die Pfarrer in dieser Weise fortfahren, damit der Stein, den wir bisher mit recht geringem Erfolg gewälzt haben (man denke an Dörpfelds Bemühungen!), schneller ins Rollen kommt.

Wir freuen uns nun, daß aus dem Kreise der Pfarrer wenigstens eine Stimme laut geworden ist gegen das Treiben der so töricht um ihre Ehre Eifernden. In den „Mitteilungen des evang.-sozialen Kongresses" wendet sich Professor D. Martin Rade, der bekannte Herausgeber der „Christl. Welt", mit großem Ernst gegen das Kasseler „Pastoralblatt". Leider verbietet es der Raum, alles hier abzudrucken. Nachdem er auf die einzigartige Stellung eines rechten, tüchtigen Pfarrers als des Königs in seiner Gemeinde hingewiesen hat, sagt er im Hinblick auf die so vielfach zutage tretenden Rangstreitigkeiten auch im Lehrerstande: „Aber mit evangelisch-sozialer Gesinnung verträgt sich dieses ganze Mitrennen im Wettkampf um die Standesehre überhaupt nicht. Und Männer, die jeden Sonntag in die Lage kommen können, über Gal. 5, 26 in Gottes Namen zu predigen, sollten nicht vor die Öffentlichkeit und insonderheit vor die so scharf aufmerkende Lehrerschaft hintreten und den christlichen Takt so schwer verletzen. Das ist, aufs mildeste beurteilt, eine krankhafte Empfindlichkeit. Gesunde Pastorenehre leidet darunter nicht, wenn pädagogische Tüchtigkeit an ihren gebührenden Platz kommt, gleichviel durch was für Examina sie hindurchgegangen ist. Gerade begrüßen sollte man eine solche Neuerung, so gewiß man jedem Fach seine möglichst fachverständige Aufsicht gönnen muß. Aber das ist Nebensache, darauf kommt es uns hier nicht an. Alles liegt mir hier an der Bitte: es möge um des von ihm vertretenen Christentums willen der Pfarrerstand sich nicht mit hineinziehen lassen in den kläglichen antisozialen Rangstreit unserer Tage, sondern vielmehr mit aller Kraft sich diesem fressenden Übel entgegenwerfen, draußen — und wenn es not tut, in den eigenen Reihen."

Seit 20 Jahren etwa ist die Titelsucht, die man als etwas „Chinesisches" längst überwunden zu haben glaubte, wieder in stärkerem Vordringen; das scheint auch zum Zeitgeist, der ein Geist der Oberflächlichkeit und des Scheinwesens ist, zu gehören. Auf dem Schulgebiet hat diese Krankheit schon viel Schaden angerichtet, das müssen wir uns durch D. Rade leider sagen lassen. Aber neuerdings treten diese Bestrebungen auch innerhalb des Pfarrerstandes mehr hervor. In der Zeitschrift „Dienet einander" (!) beklagt, wie wir aus der „Reformation" Nr. 52 ersehen, P. Lic. Eckert, daß der geistliche Stand hinsichtlich der Titel bisher nicht zu seinem Recht gekommen sei. Er verlangt u. a. für Pfarrer, die wissenschaftlich mitarbeiten, den Titel eines Professors der Theologie. — Der Herausgeber der „Ref." Pastor Bunke bemerkt dazu mit Recht: „Lic. Eckert hat die Logik auf seiner Seite. Aber was würde unser Herr Jesus Christus zu dem kirchlichen Titelwesen sagen?"

Ja, und was würde der zu dem Streit um die Kreisschulinspektion in Rinteln sagen?

Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ist kürzlich erschienen; es enthält folgende Arbeiten: Zellwecker, Zur Kritik des Begriffs der Persönlichkeit und seiner pädagogischen Anwendung. Hübner, Christentum oder Monismus? v. Kármán, Das System der ethischen Ideen und die Entwicklung der Sittlichkeit. Kluge, Die pädagogischen Gedanken Lichtenbergs. Schmidt, Das Leben und die pädagogische Bedeutung des Abbé Bonnot de Condillac. Wigge, Zur Frage des Werkunterrichts. Bolis, Das Leben des Cornelius Nepos. Pischel: Die Frage einer Neuordnung der Reifeprüfung. Rein, Der Bund für Reform des Religionsunterrichts. Thrändorf, Die Carl-Zeiß-Stiftung. Eger: Untersuchungen über Vorstellungstypen. Schmidkunz: Berufstradition und Volkserziehung.

Die Hauptversammlung des Vereins soll Ostern dieses Jahres vom 2.—4. April in Salzungen, unweit Eisenach, tagen. Der Vorabend und ein Teil der Verhandlungen des ersten Tages werden mit dem Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen gemeinsam abgehalten werden.

Der Verband deutscher Schulgeographen tritt mit einem Aufruf an die Öffentlichkeit, der von einer ansehnlichen Zahl hervorragender Lehrer der Erdkunde von der Volksschule bis zur Universität hinauf aus dem Reich, Österreich-Ungarn und der Schweiz unterzeichnet ist. Der Verband hat den Zweck, den geographischen Unterricht an den deutschen Schulen des In- und Auslandes mit allen Mitteln zu fördern, im besonderen die Stellung des Faches in den Lehrplänen zu heben und seine Methode nach jeder Richtung zu pflegen und auszubauen. Alles weitere ist aus der Schrift „Der Verband deutscher Schulgeographen, eine Notwendigkeit unserer Zeit" zu ersehen, die vom Geschäftsführer Dr. Hermann Haack in Gotha, Friedrichsallee 3, kostenlos erhältlich ist. Probehefte der vornehmen und inhaltreichen Verbandszeitschrift („Geographischer Anzeiger

vereinigt mit der Zeitschrift für Schulgeographie") werden von derselben Stelle gern zur Ansicht geschickt.

Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. In der Sitzung des Geschäftsführenden Ausschusses vom 29. November wurde unter dem Vorsitz des Staatsministers z. D., Dr. O. von Hentig, die Einrichtung einer Vortrags-Vermittlungsstelle beschlossen, die Einzelvorträge und Vortragskurse aus dem Gesamtgebiet der Staatswissenschaften wie über die Methodik der staatsbürgerlichen Erziehung vermitteln soll. Die Vereinigung wird von Anfang 1912 ab zwanglose „Mitteilungen der V. St. B. E." herausgeben, in denen über die neuesten Erscheinungen auf dem Arbeitsgebiet der Gesellschaft laufend berichtet wird. Auch die Einrichtung von „Politischen Abenden", die zunächst in Berlin stattfinden sollen, ist ein beachtenswerter Schritt. Zweck dieser Abende ist, die Teilnehmer zur eingehenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Grundproblemen unseres Staats- und Wirtschaftslebens anzuregen. Den Mitwirkenden soll Gelegenheit geboten werden, sich in der objektiven Beurteilung der Hergänge des öffentlichen Lebens und in der freien Aussprache darüber zu üben, wobei wie bei allen Veranstaltungen der Vereinigung auf strenge Wahrung parteipolitischer und konfessioneller Neutralität besonderer Wert gelegt wird. Für Lehrerkreise sind die kürzlich erschienenen 8 ersten Schriften der Vereinigung über die Methodik der staatsbürgerlichen Erziehung besonders beachtenswert. — Satzungen und Werbematerial übersendet die Geschäftsstelle der Vereinigung (Charlottenburg, Giesebrechtstraße 19) auf Wunsch kostenlos.

Die Kinema-Schule. Am 9. Dezember 1911 fand im großen Bürgersaal des Berliner Rathauses der Eröffnungs-Vortrag der Kinema-Schule, veranstaltet von dem „Ersten deutschen Bund für wissenschaftliche und Unterrichts-Kinematographie" statt.

Der Bund beabsichtigt: 1. Die Kinematographie dem Schulunterricht nutzbar zu machen und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Fach- und Fortbildungsschulen. Natürlich kann das nur bei Vorträgen geschehen, wo bestimmte Vorgänge im Bilde dargestellt werden sollen, so z. B. bei Vorträgen über technische, industrielle und gewerbliche Themen, bei Vorträgen aus der Biologie, Anthropologie, Ethnologie, Medizin usw.

2. Die Kinematographie in ausgedehntestem Maße bei der Beratung der Berufswahlen beiderlei Geschlechts in Anwendung zu bringen. Eine uneigennützige Vereinigung von Freunden der Kinematographie und des Unterrichtswesens hat den Bund geschaffen und finanziert ihn.

Die Bundesleitung ist sich nun klar darüber, daß sie ohne Mitwirkung aller Erzieher von Beruf und Neigung ihr großes, sozialpädagogisches Werk nicht so gut zur Ausführung bringen kann, wie es im Interesse der großen Sache notwendig ist; sie läßt deshalb an alle Erzieher, besonders aber an die Herren Direktoren, Rektoren und Lehrer aller Schulgattungen, sowie an die Herren Schulinspektoren, Seminardirektoren, Schulräte usw. die höfliche Bitte ergehen, sich als außerordentliche Mitglieder der Vereinigung anzuschließen und ihre Adressen zwecks Eintragung in die Mitglieder-Liste der Zentralstelle des „Ersten deutschen Bundes für wissenschaftliche und Unterrichtskinematographie", Berlin, Oranienburgerstraße 58 einzusenden. Von der Zahlung eines Mitgliedsbeitrages sind die betreffenden Herren befreit, da dem Bunde ihre treue Mitarbeiterschaft und freiwillige Hilfe wertvoller erscheint, als nur die Zahlung eines Jahresbeitrages. Den Herren, die ihre Adressen mitteilen, gehen dann sofort nähere Mitteilungen über Zweck, Ziel und Arbeitsplan der Vereinigung zu. —

Nach Zeitungsberichten, die der vorstehenden Mitteilung beigelegt waren, gingen die Wogen der Begeisterung auf der Versammlung im Berliner Rathause recht hoch. Das ist auch kein Wunder; in ihrem sieghaften Vordringen wird die Technik vor den Schultüren nicht Halt machen. Vous voulez mécaniser l'éducation! sagte Napoleon I. zu Pestalozzi. Vous voulez mécaniser l'instruction! so könnte man auch zu manchem der Erfinder sagen, die mit Maschinen und Apparaten dem Lehrer zu Hilfe kommen. Aber wir möchten in den Wein der Begeisterung nicht gleich Wasser gießen, das wird so schon kommen.

Lichtbildervorträge „über die Entwicklung des Schreibens und der Schrift bei den verschiedenen Völkern und Zeiten" sowie über die „Herstellung der

Stahlfeder" sind wohl für jeden Pädagogen von größtem Interesse. Die erste deutsche Stahlfederfabrik Heintze & Blanckertz, Berlin NO 43, stellt Interessenten kostenlos leihweise diese wissenschaftlichen Vorträge nebst 59 Dias, Format 8 1/2: 10 cm, zur Verfügung. Wir können Lehrervereinen und Schulen nur empfehlen, davon Gebrauch zu machen.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Pädagogik.

Moderne pädagogische Strömungen in Frankreich. Versuch einer geschichtlichen Darstellung und Kritik von Dr. Vladimir Ghidionescu. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Pr. brosch. 2,40 M.

Bei den besonderen Verhältnissen, die zwischen Frankreich und unserem Vaterland bestehen, darf ein Werk wie das vorliegende auf ein lebhaftes Interesse rechnen, zumal es von einem politisch unbeeinflußten Verfasser herrührt. Dr. Gh. ist Rumäne und hat wohl als Besucher des Jenaer Pädagogischen Seminars sich eingehend mit der neueren französischen Pädagogik beschäftigt, wie das am Schluß des Werkes befindliche lange Literaturverzeichnis dartut. — Im ersten Teile gibt Verf. zunächst eine geschichtliche Einleitung, in welcher er die politisch und kulturgeschichtlich eigenartige Entwicklung Frankreichs in ihren charakteristischen Zügen beleuchtet, die uns zeigt, daß in diesem Lande von jeher das einheitliche nationale Element in einer straffen Zentralisation in den Vordergrund getreten ist und auch die ganze Pädagogik nachhaltig beeinflußt hat, so daß darüber die individuelle religiössittliche Charakterbildung zu kurz gekommen ist und auch heute noch in ihrer Wichtigkeit nicht erkannt wird. Der zweite Teil führt in die modernen Strömungen ein, indem er an vier Vertretern die Hauptrichtungen aufzeigt, welche in den letzten Jahrzehnten Frankreichs Pädagogik beherrscht haben.

Verf. kommt in seinem letzten Teil, der kritischen Würdigung, zu dem Endergebnis, daß erst durch wirklich wissenschaftliche Arbeit Frankreichs Pädagogik gefördert und neben der heute noch überwiegenden Sozialisierung des Lebens die nötige Individualisierung eintreten könne, mit der eine Verinnerlichung des Geisteslebens und tiefere Erfassung des religiösen Problems verbunden sein müßte. — Die bedeutsame Schrift sei Interessenten bestens empfohlen.

Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, zugleich ein **Ratgeber** für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken. Herausgegeben unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern von H. Scherer, Schulrat in Büdingen (Oberhessen). 13. Heft: Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1910. Pr. 2,40 M., geb. 2,80 M.

In seinem ersten Teile gibt vorliegendes Werk nach einer Einführung in „die Aufgabe der Geschichte der Pädagogik und die Lösung derselben" in 17 Kapiteln eine übersichtliche Darstellung über die Entwicklung der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften im Altertum, Mittelalter, in der Neuzeit und neuesten Zeit und der dementsprechenden Gestaltung des Schulwesens in den betr. Zeitabschnitten. Altertum und Mittelalter werden zweckentsprechend kurz abgetan; ausführlicher geht Verf. auf die für das höhere und niedere Schulwesen bedeutsamen philosophischen Richtungen des Realismus, Rationalismus, Kritizismus, Idealismus und Humanismus ein, um zu zeigen, wie eng die Philosophie mit der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften (Psychologie, Ethik, Logik und Ästhetik) verbunden ist Der Verf. verleugnet den lib. Standpunkt nicht ganz, wenn er sich auch voller Objektivität befleißigt.

Den Schluß des 1. Teiles bildet ein „Rückblick und Vorblick", worin noch einmal die wichtigsten Probleme und ihre Lösungsversuche in der Philosophie, Ethik, Psychologie und Didaktik zusammengestellt werden und auf die Zukunftsaufgaben hingewiesen wird.

Der 2. Teil umfaßt auf etwa 60 S. ein sehr umfangreiches Verzeichnis von a) zusammenfassenden philosophischen und pädagogischen Werken (92 Nrn.) und b) Einzeldarstellungen aus der Geschichte der Philosophie (122 Nrn.) und der

Pädagogik (357 Nrn.), ein guter Wegweiser für solche, die mit der Verwaltung von Bibliotheken betraut sind.

Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts. Von Robert Rißmann. Mit Bildnissen. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhard. Pr. geh. 2,60 M., geb. 3 M.

In den vom Verf. gezeichneten 19 Lebensbildern hervorragender Pädagogen kommen die verschiedenen Strömungen des vorigen Jahrhunderts auf dem Schulgebiete zu anschaulicher Darstellung. Bei dem bekannten freisinnigen Standpunkt des Verf. werden natürlich die geistesverwandten Schulmänner besonders hervorgehoben; aber trotzdem wird jeder Leser die frisch und interessant geschriebenen Charakterbilder mit Spannung verfolgen und manchen guten Gedanken für sich herausnehmen.

Die behandelten Pädagogen sind: Pestalozzi als Sozialpolitiker und Sozialpädagoge (für unsere sozial interessierte Zeit sehr beachtenswert!). W. Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik. Warum feiern wir den 29. Oktober? (Diesterwegs Geburtstag). K. F. W. Wander. Chr. G. Scholz. Diesterweg und Fröbel; Fröbels Pädagogik. Ein Vorgänger Fröbels: J. H. G. Heusinger. August Lüben. Wichard Lange. A. W. Grube. Ein Jubiläum der Falkschen „Allgem. Bestimmungen"; Dr. Karl Schneider. Karl Kehr. Wilh. Fricke. Dr. Georgens. F. W. Dörpfeld. Erinnerungen an Fr. Dittes. Drei Männer des Deutschen Lehrervereins (L. W. Seyffarth, L. Clausnitzer und Jul. Beeger).

Das auf 13 S. gegebene Lebensbild Dörpfelds enthält eine gute Übersicht der pädagogischen Tätigkeit des Altmeisters und widmet seiner hervorragenden Bedeutung warme Worte; der Schluß gibt den Rat, daß man seine Geistesschätze nicht i. S. des „Barmer Jüngertums" als „Museums-Schaustücke" ansehen möchte! Ein echter Dörpfeldianer wird auch in B. das nicht tun, Herr R.

Theodor Waitz' Allgemeine Pädagogik und Kleinere pädagogische Schriften. Mit einer Einführung über das Verhältnis der Waitzschen Pädagogik zu seiner Ethik, Psychologie, Anthropologie und Persönlichkeit und einem Bildnis des Verfassers herausgegeben von Dr. Otto Gebhardt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Pr. 5,20 M, geb. 6,40 M.

Mit diesem neuen (44.) Bande hat die seinerzeit von Fr. Mann begonnene „Bibliothek pädagogischer Klassiker" eine wertvolle Bereicherung erfahren. Der Herausgeber Dr. G. hat es sich angelegen sein lassen, in 4 einleitenden Abschnitten die psychologischen, ethischen, pädagogischen und anthropologischen Anschauungen des leider so früh verstorbenen Pädagogen (1821—64) aufzuzeigen, nachdem er das Leben in großen Zügen dargestellt und dabei schon bedeutsame Winke für die wissenschaftlichen Anschauungen desselben gegeben. Der 2. Hauptteil bringt dann das bedeutendste Werk von Th. Waitz, seine „Allgemeine Pädagogik"; von psychologischen und ethischen Tatsachen ausgehend, leitet er daraus die pädagogischen Anweisungen ab. In seinem Erziehungssystem räumt er der Gemütsbildung einen breiteren Raum ein, wohl mehr als Herbart, in dessen Bahnen er i. a. wandelt. Nach seiner Ansicht sind die Gefühle maßgebend für die Entwicklung des Willenslebens; nicht der Unterricht allein verbürge das Gelingen der Erziehung, sondern Gewöhnungen und Neigungen, aus Erfahrungen an Personen und Sachen hervorgehend, seien noch durchgreifender. „Erziehender Unterricht" ist ihm ein solcher, der es versteht, den Gegenstand zu einer Gemütsmacht im Zögling zu gestalten.

An kleineren Schriften sind aufgenommen: Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen? Reform des Unterrichts. Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, zunächst in Kurhessen. Zur Orientierung über den Gymnasialstreit in Kurhessen.

Adolf Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Von Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Rat. 1. Band. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Pr. geh. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Die 2. Aufl. dieser als eine der besten Ausgaben Diesterwegscher Schriften bekannten 3bändigen Sammlung enthält in ihrem 1. Teile eine ausführliche Darstellung des bewegten Lebens von Ad. Diesterweg, die durch die neuere Forschung manche Erweiterung erfahren konnte. Im 2. Teile gibt der Herausgeber aus der großen Zahl Diesterwegscher Schriften eine Auswahl der bedeutendsten und zwar zunächst solcher, die auf die Erziehung, sodann solche, welche sich auf den Unterricht und z., die sich auf die Methodik der Lehrfächer beziehen.

Christian Gotthilf Salzmann. Sein Leben und seine pädagogischen Schriften. Bearbeitet von Dr. W. Kahl, Prov.-Schulrat in Coblenz. Halle, H. Schroedel.

Die Wiederkehr des 100. Todestages des bekannten Philanthropen lenkt aufs neue die Aufmerksamkeit auf Leben und Wirken desselben. Das vorliegende Werkchen bietet auf 112 S. eine kurze Biographie, das „Ameisenbüchlein" fast wörtlich und aus den anderen bekannteren Schriften wichtige Stellen.

Joh. Mich. Sailers Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Dr. Rem. Stölzle, Prof. der Philosophie in Würzburg. Kempten, Kösel'sche Buchhhandlung. 277 S. Pr. 2 M.

Dr. St. gibt zunächst eine Lebensbeschreibung des auch in ev. Kreisen hochgeschätzten Regensburger Bischofs, um daran einen Auszug aus seinen Schriften zu schließen, keine leichte Aufgabe, wenn man hört, daß die Gesamtausgabe desselben 41 Bände umfaßt! Die Übersicht zeigt, daß hauptsächlich die theologische Seite berücksichtigt wurde. Treffliche Gedanken sind darin enthalten, die auch dem modernen Menschen noch etwas sagen können.

Schmell.

Erdkunde.

1. Müller, Adolf, Heimatkundliche Präparationen an dem Beispiel von Weißenbrunn von W. Coburg, Albrechtsche Hofbuchhandlung, 1911. Preis geb. 2,80 M.

Das Werkchen ist nach den allgemein anerkannten Grundsätzen von Finger und Stoy bearbeitet. Es bekundet großen Fleiß, pädagogisches Geschick und vor allem eine wohltuende Heimatliebe. Der Verf. will an dem ausführlichen Beispiel eines thüringischen Landstädtchens allen Fachgenossen wertvolle Winke für die methodische Behandlung des eigenen Heimatortes geben. Er hat es offenbar verstanden, seine Schüler „in der Heimat festzumachen" und damit — nach einem Diesterwegschen Wort — „die Wurzeln ihrer Kraft zu begießen und zu stärken". Das Büchlein ist sehr geschmackvoll ausgestattet und sei aufs wärmste empfohlen.

2. Heinze, H., Physische Geographie nebst einem Anhange über Kartographie. 6. u. 7. Aufl. Leipzig 1911. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. Preis geb. 2 M.

Im Anschluß an seine auch seinerzeit von uns besprochene „mathematische Geographie" hat der Verf. nun auch eine „physische Geographie" bearbeitet. Sie ist für Lehrerbildungsanstalten und höhere Schulen bestimmt. Daß das Werkchen bereits in 7. Auflage erscheint, darf als Beweis seiner Brauchbarkeit angesehen werden. Auch wir freuen uns dieses Erfolges; denn das Buch ist wissenschaftlich zuverlässig, sprachlich klar und anschaulich, und die Darlegungen sind von 66 Skizzen und Abbildungen unterstützt. Vor allem ist überall das Bildungsziel der genannten Lehranstalten fest im Auge behalten worden. Die den einzelnen Abschnitten angehängten Fragen und Antworten sind geeignet, die Schüler zu selbständiger Weiterarbeit anzuregen. H.s physische Geographie verdient als vortrefflich empfohlen zu werden.

Für den gesamten geographischen Unterricht in Lehrerbildungsanstalten empfiehlt sich

3. Wulle, Fr., Erdkunde. II. Teil, 1. Abt.: Allg. Erdkunde, Länderkunde, Handelsgeographie u. Weltverkehr. 2. Aufl. Pr. ungeb. 4 M. Halle, Schroedelscher Verlag.

Das Buch ist aus der Praxis eines vortrefflichen Theoretikers herausgewachsen. Verf. versteht es, auch die schwierigsten Abschnitte aus der allgemeinen Erdkunde verständlich zu machen. Es ist ihm überall darum zu tun, die unentbehrlichen Gedächtnisstoffe durch vielseitige Übung und Wiederholung sicher zu machen und mit wissenschaftlichem Ernst die durch vergleichende Betrachtung der inneren Beziehungen und ursächlichen Zusammenhänge von Lage, Klima, Bodengestalt, Bodenkultur, Menschenleben usw. zum Verständnis zu bringen. Wulle bedarf bei seinen Fachgenossen kaum einer besonderen Empfehlung.

4. Schöne, E., Adolf Tromnaus Lehrbuch der Schulgeographie. II. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. I. Abt.: Die fremden Erdteile. Preis ungeb. 2,40 M. Halle, Verlag von H. Schroedel.

Auch Schöne bietet seine Arbeit als bequemes Handbuch für den Lehrer und zur Verwertung in Seminaranstalten an. Uns will es scheinen, daß eine größere Beschränkung der Städtenamen dem sonst sehr brauchbaren Werke nur von Nutzen sein könnte. Die „vergleichenden Übersichtstafeln" am Schluß jedes Abschnittes werden unser Urteil rechtfertigen.

5. Derselbe Verfasser hat **A. Tromnaus Erdkunde für die Mittelschulen** „auf Grund der Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen vom 3. 2. 1910" umgearbeitet. Der Leitfaden ist für den geographischen Unterricht bis zum 8. Schuljahre bestimmt. Die Wirtschaftsgeographie usw. von Deutschland für das 9. Schuljahr soll in einem besonderen Hefte erscheinen. Für den bezeichneten Zweck als Schülerheft kann das Büchlein empfohlen werden. Die wenigen Abbildungen wären meines Erachtens zweckmäßiger durch charakteristische Faustzeichnungen von Flußläufen, Gebirgszügen, Abgrenzungen von Landschaften u. dergl. ersetzt. Der Preis beträgt geb. 1 M.

Für die gleiche Schulgattung und auf Grund derselben Bestimmungen vom 3. 2. 1910 haben

6. Steinecke, V., u. **Kretschmer, K.,** eine **„Deutsche Erdkunde für Mittelschulen" in vier Teilen herausgegeben.** Leipzig, Verlag von G. Freytag, 1911. Preis der 4 Teile geb. beträgt 4,20 M.

Unseres Erachtens wird sich dieses Schulbuch bald einen achtungswerten Platz in den genannten Schulen erwerben. Schon die geschickte Zusammenstellung des Stoffes macht es dem Lehrer sehr bequem. Er ist dadurch einer oft mühevollen Verteilung des erdkundlichen Stoffes überhoben. Und die dabei befolgte Methode darf er erst recht sich zu eigen machen. Die methodischen Einheiten bilden nämlich scharf abgegrenzte Landschaftsbilder, woran die Beziehungen von Land und Leuten, je nach der Auffassungskraft der Kinder, aufgedeckt werden. Der verständige Lehrer wird selbstverständlich oft Gelegenheit nehmen, durch breite Anschaulichkeit das Verständnis und Interesse seiner Schüler zu erhöhen. Eine klare übersichtliche Darstellung, schöner, deutlicher Druck, kurze Aussprachebezeichnung, reichhaltige Illustrierung durch charakteristische Landschafts- und Städtebilder, die zum Anlaß ausführlicher Besprechungen genommen werden müssen — sind noch besondere Vorzüge des Buches. Die in den Text des I. Teils eingestreuten Fragen hätten wir zur Anregung selbständigen Nachdenkens auch in den folgenden Teilen gerne gesehen. Zum Zweck einer dauernden Verbesserung wäre es meines Erachtens klug getan, wenn die Verfasser der beiden zuletzt besprochenen Bücher einen fachmännisch erprobten Mittelschullehrer zur Mitarbeit heranzögen. Geeignete Kräfte stehen genug zur Verfügung.

7. Riebandt, Johannes, Präparationen für den erdkundlichen Unterricht in den Volks- und Mittelschulen. Goslar, Verlag von Rich. Danehl, 1911. Band I: Das Deutsche Reich mit seinen Kolonien in 2. Aufl., Band II: Europa und Band III: Die fremden Erdteile in 1. Aufl. Der Preis stellt sich gebunden auf 4—4,50 M. für jeden Band.

Der Verfasser ist Mitherausgeber eines großen Sammelwerkes für die pädagogische Praxis, betitelt: „Geistiges Rüstzeug für die Berufsarbeit des Lehrers. Er selbst hat zwei umfangreiche Präparationswerke geschrieben, nämlich eines für Deutsch in vier Bänden und das uns vorliegende für Erdkunde in drei Bänden. Von den erdkundlichen Präparationen liegen Band I und II zur Besprechung vor. (Vielleicht ermöglicht die Verlagshandlung dem Rezensenten auch einen Einblick in den III. Band.)

Riebandt arbeitet nach Herbartschen Grundsätzen. Seine Präparationen sind Lehrproben im Sinne der Herbartschen Schule: Die natürlichen Landschaften werden als Lehreinheiten behandelt, denen zutreffende Haupt- und Teilziele vorangestellt sind. Auch liegt dem Verlauf der Lektion eine sehr zweckmäßige Gliederung zugrunde. Überall läßt die ausgeführte Praxis eine gute, klar durchdachte Theorie erkennen.

Besonders wertvoll erscheinen uns folgende Punkte: 1. Verf. ist unermüdlich in der Aufforderung, die Karte zu benutzen. Er will und wird auf diese Weise seine Schüler zu korrekten Kartenlesern erziehen. 2. Wie sehr dem Verf. daran gelegen ist, anschaulich zu verfahren und klare Begriffe zu erzielen, erhellt aus dem häufigen Hinweis auf die im Anschauungs- und Beobachtungskreis des Schülers liegenden Gegenstände. 3. Jede sich darbietende Gelegenheit wird benutzt, um durch ausführliche Vergleiche das Nachdenken der Schüler anzuregen. 4. Dieselbe Absicht verfolgt der Verfasser bei seinen stets wiederkehrenden Fragen nach Ursache und Wirkung. 5. Das Einprägen von Städtenamen ist meist auf das allernotwendigste beschränkt. Hauptsache ist ihm vielmehr, seine Schüler in das Verständnis für die Wechselbeziehungen, welche zwischen den einzelnen geographischen Elementen bestehen, einzuführen.

Zum Schluß sei noch bemerkt, daß die Anlage des ganzen Werkes: seine Gliederung in natürliche Landschaften, Darbietung des Stoffes große Ähnlichkeit mit der vortrefflichen

„Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung" von Wilhelm Fick erkennen läßt. Letzterer will allerdings nicht Lehrproben geben, sondern nur ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen darbieten. Es hat meines Erachtens dafür aber den Vorzug, daß es interessante, geschichtliche Stoffe mit den erdkundlichen verwebt und durch charaktervolle Abbildung und einfache Faustzeichnungen die Anschaulichkeit unterstützt. — Wir fassen unser Urteil über Riebandts Erdkunde in eine warme Empfehlung dieses sehr brauchbaren Werkes zusammen.

Elberfeld. Leite.

Rechnen.

Heyser, G., Veranschaulichung im Rechnen. 190. Heft der Pädag. Studien v. Mittenzwey. Leipzig, Siegismund & Volkening. Pr. 1,50 M.

Das Buch gibt zunächst eine eingehende Übersicht über die für den ersten Rechenunterricht üblichen Veranschaulichungsmethoden, um dann einen dem Abakus der Alten nachgebildeten Apparat zu empfehlen, der die Operationen auch für die höheren Zahlenkreise deutlich und natürlich zu veranschaulichen vermag. Die Meinung des Verfassers und Neuerfinders, daß der größte Vorzug dieses Veranschaulichungsmittels darin bestände, „daß es völlige Klarheit in die elementaren Rechenvorgänge auf allen Stufen bringt, daß alle Unsicherheit der Kinder und somit auch alle unzulänglichen Leistungen derselben sicher verschwinden", wird zunächst wohl noch manchen Zweifeln begegnen.

Rudolph, A., Die Lösung der Rechenmaschinen-Frage. Berlin, Selbstverlag. Pr. 40 Pf.

Das Heftchen empfiehlt eine verbesserte, russische Rechenmaschine, die auch zur Bruchrechnung wie zum Notenlernen und Lesen im Gesangunterrichte verwandt werden kann. Der Preis dieses „Universallehrmittels beträgt 60 M., als Bruchrechenmaschine 75 M., mit Harmonium verbunden 100 M.

Broglie, E., Das bunte Einmaleins. Lehrer- und Schülerheft. Konstanz, Weltin.

Das Lehrerheft begründet die Notwendigkeit der Veranschaulichung des Einmaleins und gibt dabei beachtenswerte Fingerzeige für die Bedeutung des Sachrechnens. Das Schülerheft stellt den Aufbau der Reihen in 5 Farben im Fünfersystem dar. Es ist dabei an ein durch Kinder dargestelltes handelndes Rechnen gedacht. Die Reihen entwickeln sich dabei in der hergebrachten Folge und nicht, wie es kürzlich mehrfach vorgeschlagen wurde (u. a. von Bornemann), nach der Schwierigkeit geordnet.

Wilk, Dr. E., Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens. 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 1,20 M.

Im Gegensatz zur monographischen Zahlbetrachtung wie auch zur Darstellung der Zahl in der natürlichen Zahlenreihe begründet die Schrift die Notwendigkeit, bei allen rechenmethodischen Unternehmungen das Zehnersystem zugrunde zu legen.

Wilk, Dr. E., Das Rechnen der Volksschule. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Von dem früher schon besprochenen praktischen Rechenwerk liegt jetzt das 2. Schülerheft (Zahlenkreis 1—1000) vor. Auch dieses Heft zeigt die früher hervorgehobenen Vorzüge. Das zugehörige Lehrerheft bespricht in durchaus praktischer Weise die methodische Behandlung der vorkommenden Operationen.

Assing, J., Eingekleidete Aufgaben fürs Kopfrechnen. Gütersloh, Bertelsmann. 1. Teil 1—10 u 1—20, Pr. 1,20 M. 2. Teil 1—100, Pr. 1,20 M. 3. Teil 1—1000, Pr. 1,20 M.

Der 4. Teil (der unbegrenzte Zahlenraum und die Bruchrechnung) und der 5. Teil (die Prozentrechnung und die Anwendung sämtlicher Rechnungsarten auf die verschiedensten Gebiete des praktischen Lebens) sind in Vorbereitung.

Diese Sammlungen wollen Ergänzungshefte zu den Schülerrechenbüchern sein. Zu diesem Zwecke sind sie wegen ihrer Reichhaltigkeit, ihrer völlig geschlossenen Sachgebiete und ihrer steten Bezugnahme auf die nächste Umgebung des Kindes durchaus zu empfehlen.

Braune-Großmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. 8. Aufl. Halle, Schroedel. Pr. 2,70

Dieses knappe und doch übersichtliche methodische Handbuch kann unter Hinweis auf die Besprechung früherer Auflagen auch bei dem 8. Gange, den es antritt, für Seminaristen und Lehrer empfohlen werden, obschon die Sachgebiete nicht die gebührende Berücksichtigung finden.

Kempinsky, H., Der Rechenlehrer der Kleinen. Leipzig, Dürr. Pr. 2 M.

In der Methodik des Unterrichts in der Unterstufe spielt augenblicklich der Werkunterricht in seiner Ausgestaltung als Einführungsunterricht eine bedeutsame Rolle. Die Frage: Wie soll in einem solchen Vorbereitungskursus der grundlegende Rechenunterricht sich gestalten, wird in der Schrift in überaus glücklicher und praktischer Weise gelöst. Das Buch wird mithelfen können, den Übergang aus der frohen Spielzeit in die ernste Schularbeit zu erleichtern und die Kinder zu einem arbeitsfreudigen und selbsttätigen Rechnen zu führen.

Hecht, C., Rechenbuch für Höhere Mädchenschulen. Bielefeld, Velhagen, 1909. Heft I—VI; Pr. 0,35 M., 0,35 M., 0,45 M., 0,50 M., 0,70 M., 1 M.

Diese Ausgabe des bekannten und auch früher hier schon besprochenen Rechenwerkes erscheint nunmehr als I. Teil des mathematischen Lehrbuches für höhere weibliche Bildungsanstalten von Geipel und Hecht. Auf Grund der Lehrplanbestimmungen vom Aug. 1908 sucht das Rechenwerk eine geeignete Vorbereitung zu sichern für den späteren arithmetischen Unterricht in der Höheren Mädchenschule. Diese Absicht ist recht geschickt erreicht. Dagegen sind andere methodische Forderungen bei der neuen Ausgabe leider unerfüllt geblieben. Wir heben besonders hervor: Mangelhafter Zusammenhang der Sachaufgaben, unmethodische Anordnung der Übungen des Einmaleins, zu späte und spärliche Einführung in die Bruchrechnung, zu geringer Umfang derjenigen Aufgabengruppen, welche Übungen in den vorher erledigten Operationen in gemischter Folge bringen.

Von dem ebenfalls früher besprochenen **Büttnerschen Rechenwerke** (Leipzig, F. Hirth) liegen jetzt folgende Ausgaben vor:

I. Ausgabe A in 2 Heften für ein- bis dreiklassige Schulen, bearbeitet von A. Büttner. Pr. 0,20 M. u. 0,30 M.

II. Ausgabe B in 3 Heften für vier- und fünfklassige Schulen, bearbeitet von A. Büttner. Pr. 0,25 M., 0,20 M., 0,30 M.

III. Ausgabe C in 5 Heften für siebenklassige Schulen herausgegeben von Büttner und Kirchhoff. Pr. 0,20 M., 0,25 M., 0,30 M., 0,45 M.

IV. Ausgabe D in 4 Heften für sechsklassige Schulen, bearbeitet von Büttner und Kirchhoff. Pr. 0,20 M., 0,25 M., 0,30 M., 0,40 M.

Die beiden letzten Ausgaben setzen die Benutzung der Büttnerschen Rechenfibel (43. Aufl. bearbeitet von Maertens und Schreiber 0,15 M.) voraus. In allen Ausgaben haben die berechtigten Anforderungen der neueren Rechenmethodik durchweg gebührende Berücksichtigung gefunden. Ganz besonders beachtenswert sind die wirtschaftskundlichen Aufgaben für den abschließenden Rechenunterricht. Ausgabe C hat außerdem, um den besonderen Bedürfnissen der Oberstufe zu entsprechen, eine Sonderausgabe des 5. (letzten) Heftes für Knaben- und Mädchenabteilungen.

Arithmetik und Algebra.

Seyffarth, Prof. W., Allgemeine Arithmetik und Algebra. 4. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Das Buch enthält die im Unterricht gewonnenen Ergebnisse in Form von Regeln und Lehrsätzen, die durch Beispiele belegt und durch entsprechenden Druck recht übersichtlich und behältlich angeordnet sind. Es wird dabei eine Aufgabensammlung (etwa die von Barden, die in der Ausgabe für Lehrerbildungsanstalten von demselben Verfasser neu aufgelegt ist) vorausgesetzt. Das Buch legt Wert darauf, daß dem angehenden Lehrer überall die Beziehungen klar werden, die zwischen der allgemeinen Arithmetik und dem Volksschulrechnen bestehen.

Der I. Teil enthält den Stoff für den Unterricht an den Präparandenanstalten (die vier Grundrechnungsarten, die Teilbarkeit der Zahlen, die Proportionen und die Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten).

Der II. Teil dient dem Unterricht am Seminar und behandelt Potenzieren, Radizieren, Logarithmieren, Bestimmungsgleichungen, Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung.

Im übrigen wird auf frühere Besprechungen des empfehlenswerten Buches hingewiesen.

Wilk, Dr. E., Arithmetik und Algebra für höhere Mädchenschulen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Der vorliegende I. Teil (0,90 M.) enthält die vier Grundoperationen und Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten.

Unter den für den arithmetischen und algebraischen Unterricht an höheren Mädchenschulen — diesem noch vielumstrittenen und in seinem Umfange noch nicht endgültig begrenzten Gebiete — bestimmten Lernmitteln wird das Buch als eines der brauchbarsten gelten dürfen.

Geometrie.

Dasselbe gilt auch von

Wilk, Dr. **E.**, **Geometrie für höhere Mädchenschulen**. II. Teil. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 0,90 M.

Es behandelt den Kreis, Flächenberechnung und Flächenvergleichung, Ähnlichkeit der Figuren, regelmäßige Vielecke und Kreisberechnung sowie die Hauptsätze der Stereometrie.

Wilk, Dr. **E.**, und **Haase**, **E.**, **Geometrie für Mittelschulen**. 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 1,60 M.

Die Grundsätze, nach denen das Buch abgefaßt ist, sind aus der früheren Besprechung bekannt. Vor allem kam es darauf an, stets auf das wirkliche Leben Bezug zu nehmen. Die I. Auflage entsprach ungefähr den Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens, ein Beweis für die den neuzeitlichen Bedürfnissen entsprechende Anlage des Buches. Neu aufgenommen sind Hauptaufgaben aus der Feldmeßkunst, welche man mit Hilfe des Meßtisches auszuführen pflegt. Auch die andern Änderungen (zusammenhängende Behandlung der grundlegenden Abschnitte der Lehre von der Symmetrie, direkter Konstruktionsbeweis der Kongruenzsätze) sind wirkliche Verbesserungen.

Brückmann, Dr. **R.**, u. **Hoffmann**, **F.**, **Raumlehre für Mittelschulen**. Dürr, Leipzig. Mit Anhang. Pr. 2,75 M., Pr. des Anhangs 0,75 M.

Es ist ein recht reichliches Stoffquantum, was hier zur Auswahl geboten wird, ganz besonders in der Trigonometrie, was wohl manchen Wünschen entsprechen dürfte. Eigenartig und höchst beachtenswert ist die Verknüpfung des Raumlehreunterrichts mit der für Mittelschulen vorgeschriebenen Handarbeit. Der Anhang gibt dazu einen Arbeitsplan und mannigfache Belegstücke durch Illustrationen.

Brehm, **J.**, **Raumlehre für Volksschulen in Verbindung mit dem Arbeitsunterricht**. Gotha, Thienemann.

Dieses Büchlein verfolgt ähnliche Zwecke wie die zuletzt besprochene Schrift. Es ist einfacher gehalten, bringt aber in diesem seinem I. Teile recht mannigfaltiges und brauchbares Material für das 6. Schuljahr.

E. Gr.

Neue Bücher.

Brüssau, Friedrich der Große. Hamburg, Schloeßmann. 30 Pf.

Gesänge für gemischten Chor (Großlichterfelde, Vieweg):

Nr. 11. Altes Volkslied in d. Weihnacht.
Nr. 36. Krippenlied: O Jesulein zart.
Nr. 37. Geistl. Wiegenlied zu Weihnachten: Susani, Susani.
Nr. 38. „ „ „ „ : Schlaf mein Kindelein.
Nr. 39. „ „ „ „ , Laßt uns das Kindlein wiegen.

Schröter, Leonh., Hört zu und seid getrost. (Weihnachten.) Part. 30 Pf.

Schmitt, Corn., Drei Weihnachtslieder. Part. 1 M.

Müller, Frye und Stahl, Die Reichsversicherungsordnung von 1911. Neuwied, Heuser. 20 Pf.

Rogge, Friedrich der Große. Potsdam, Stiftungsverlag. 10 Pf.

Berliner Lehrerverein, Allgem. Realienbuch. Berlin, Schnetter & Lindemeyer. Geb. 1,80 M.

Thrändorf und Meltzer, Geschichte Israels von Mose bis Elia. 3. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 2,25 (2,85) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **E. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

März.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Zur Lehrplanfrage.

Würdigung der Lehrplanforderungen der sächsischen Lehrerschaft.

Von Th. Franke in Wurzen.

Seit Jahren steht die sächsische Lehrerschaft im Brennpunkte der öffentlichen Erörterungen. Die Zwickauer Thesen aber, auf die hier nicht eingegangen werden soll, bilden doch nur den Anfang der Bewegung, die dahin zielt, das zu erwartende neue Volksschulgesetz[1]) im Sinne der Lehrerschaft zu gestalten. Deshalb stellte der Vorstand des Sächsischen Lehrervereins „Grundforderungen" auf, die dem Schulgesetzgeber als Richtlinien dienen sollten. Ihnen ist dann eine Denkschrift gefolgt: „Wünsche der sächsischen Lehrerschaft zu der Neugestaltung des Volksschulgesetzes; nach den Beschlüssen der Vertreterversammlung zusammengestellt und begründet vom Vorstande des Sächsischen Lehrervereins." Beiläufig mag hinzugefügt werden, daß auf der Hauptversammlung in Leipzig alle wichtigen Bestimmungen der Denkschrift angenommen worden sind.

Die Schrift fußt durchgängig auf den früher aufgestellten Grundforderungen und führt sie nur weiter aus. Diese Schrift gewährt den besten Einblick in die Bestrebungen der sächsischen Lehrerschaft. Wir greifen nur das heraus, was sich auf den Lehrplan, ohne den Religionsunterricht, bezieht. Hierüber brachten die Grundforderungen nur recht unzureichende Andeutungen. Es hieß da:

---

[1]) Dieses Gesetz ist jetzt seitens des Ministeriums vorgelegt worden; wir werden über das Gesetz sowie über seine Aufnahme in der sächsischen Lehrerschaft im nächsten Heft berichten. Wenngleich so der vorliegende Aufsatz durch die Ereignisse überholt worden ist, so ist eine Beschäftigung mit den Forderungen und Wünschen der sächsischen Kollegen trotzdem von Nutzen, denn die Vorgänge in Sachsen sind für uns alle von großer Wichtigkeit. Die sächsischen Lehrer werden vielfach im Reich als Bahnbrecher angesehen; zudem sind die bisher vorliegenden Äußerungen zu dem Gesetz ein Niederschlag jener Forderungen und Wünsche. A.

„Die Aufgabe der Volksschulen ist so allgemein zu formulieren, daß, entsprechend den fortschreitenden Forderungen der Zeit wie auch den wechselnden örtlichen Bedürfnissen, den pädagogischen Körperschaften genügend Spielraum für besondere und neue Gestaltungen bleibt. Was dem kindlichen Interesse nicht nahe zu bringen ist und von Kindern nicht bewußt erarbeitet werden kann, darf in das Arbeitsgebiet der Volksschule nicht aufgenommen werden. Auf die Bildung durch die Betätigung der Hand ist besonderes Gewicht zu legen, und es sind entsprechende Einrichtungen in der Schule gesetzlich von den Gemeinden zu fordern."

„Der Religionsunterricht ist ohne Rücksicht auf Konfession und Dogma nach pädagogischen und psychologischen Grundsätzen zu erteilen."

„Der Volksschullehrerschaft ist bei der Auswahl der Lehrfächer, der Auswahl der Lehrstoffe und ihrer Verteilung auf die einzelnen Jahrgänge eine entscheidende Mitwirkung zu sichern. Jedem Lehrer ist innerhalb des Arbeitsgebietes einer Klasse in der Auswahl und Gestaltung der Unterrichtsstoffe Freiheit zu gewähren."

Diese Forderungen geben Richtlinien in rechtlicher und inhaltlicher Hinsicht. Die Lehrerschaft heischt gesetzliche Bürgschaft dafür, daß sie den Lehrplan aufzustellen in der Lage ist. Dieser Gedanke wird in den „Wünschen" weiter ausgesponnen. Es heißt da in den Ergebnissen auf S. 35: „Die Erfüllung dieser Aufgabe setzt einen von kleinlichen Vorschriften freien Lehrerstand voraus. Die Freiheit des Lehrers hat sich auch auf Lehr- und Stundenplan zu erstrecken. Es muß dem Lehrer freigestellt sein, nach seinem pädagogischen Ermessen Veränderungen in der Anordnung der Lehrstoffe und Verschiebungen und Zusammenlegungen im Stundenplan vorzunehmen."

Damit berührt die sächsische Lehrerschaft eine wichtige Lehrplanfrage. Ohne Zweifel gebührt den Lehrern das Recht, an der Gestaltung des Lehrplans mitzuwirken; denn sie sind hierin die eigentlichen Fachmänner und besitzen darin die alltäglichste Erfahrung. Aber das gegenwärtige Gesetz gewährt schon den Lehrern diese Befugnis, ja es legt jedem Lehrkörper an einer Schule die Pflicht auf, einen Lehrplan auszuarbeiten. Freilich bedarf der aufgestellte Lehrplan dann noch der Genehmigung der vorgesetzten Behörde. Soll das künftighin anders werden? Es fragt sich daher, was unter der Sicherung der entscheidenden Mitwirkung eigentlich zu verstehen ist. Soll der Behörde das Recht entzogen werden, einem Entwurf die Genehmigung zu versagen oder Änderungen zu verlangen? Wir befinden uns hier im Brennpunkte der Schulbürokratie. Zweifellos ziehen die „Wünsche" die weitgehendsten Folgerungen aus ihrem Obersatze. Sie machen sozusagen jeden einzelnen Lehrer selbstherrlich in Lehrplanfragen seiner Klasse. Anderseits setzen sie einen Lehrplan voraus, den der Lehrkörper der Schule aufgestellt

hat. Es ist aus den „Wünschen“ und „Grundforderungen“ nicht genau ersichtlich, ob die Landesschulbehörde Grundzüge eines Lehrplans aufstellen darf oder soll. Auf Seite 32 heißt es, daß es gestattet sei, Musterpläne zu entwerfen, aber sie dürften keine bindende Kraft haben. An dieser Stelle ist aber unbestimmt, wer diese Musterpläne aufstellen kann. Jedenfalls müssen sie dann höchst dehnbar gehalten sein. Die sächsische Lehrerschaft vertritt bezüglich des Lehrplans das unstarre System. Zweifellos liegt darin ein durchaus berechtigter Gedanke. Der Lehrplan soll ein Hebel, nicht eine Fessel des Unterrichts werden; die Schule soll nicht um des Lehrplans willen da sein, sondern der Lehrplan um der Schule, um der Kinder willen. Das heischt, daß der Lehrplan niemals „gesetzliche“ Bindungskraft in rechtlichem Sinne erhalten darf. Sonst wird der Lehrplan eine Zwangsjacke und das opus operatum (das Formenwerk, die Schablone), wird Obergrundsatz alles Schulunterrichts.

Es ist aber unumgänglich notwendig, in dem Lehrer das persönliche Verantwortungsgefühl rege zu erhalten. Sonst sinkt er zu einer Lehrmaschine hinab, zu einem bloßen Unterrichtsbeamten, der seine Aufgabe darin erblickt, Tag für Tag das vorgeschriebene Lehrplanstück schlecht und recht abzuhaspeln, eingedenk des Wortes: fiat justitia, pereat mundus. (Es werde die gesetzliche Form äußerlich erfüllt, mag auch die Kindesseele dabei hungern und dürsten oder gar Schaden leiden.)

Ist nun ohne allen Zweifel der Lehrerschaft wie auch dem einzelnen Lehrkörper und sogar dem einzelnen Lehrer ein Einfluß auf die Gestaltung des Lehrplans einzuräumen und ihm das Recht zu gewähren, an dem vorgeschriebenen Lehrplane Änderungen vorzunehmen, so fragt es sich, wie weit diese Lehrplanfreiheit sich erstrecken dürfte. Schrankenlos kann sie nicht sein, und selbst die „Wünsche“ wollen nicht einer allgemeinen Planlosigkeit das Wort reden. Das vertrüge sich auch nicht mit dem Wohle der Schule. Die Gesetzgeber müssen auch an minder eifrige und minder pflichtbewußte Lehrer denken, an solche, die alles zu ihrer Bequemlichkeit zu kehren wissen und gewillt sind. Die „Wünsche“ deuten die Schranken an, ich finde sie in dem Ausdruck „nach seinem pädagogischen Ermessen“. Dennoch würde ich einen rechtlich brauchbareren Ausdruck dafür einsetzen. Denn das erzieherische Ermessen ist noch reichlich persontümlich oder subjektivistisch gehalten; es ist zu freiheitgesättigt und zu wenig pflichterfüllt. Ich empfehle dafür folgende Fassung:

Jeder Lehrer ist berechtigt, zweckmäßige Veränderungen in der Anordnung der Lehrstoffe und Verschiebungen und Zusammenlegungen im Stundenplan vorzunehmen, wie auch sachlich begründete Änderungen in der Stoffmenge des Lehrplans eintreten zu lassen.

Das Hauptgewicht fällt hierbei darauf, daß alle Änderungen begründet sind. Die Begründung ist an sich eine sachliche, die frei von bloßer Willkür ist. Sie legt jedem Lehrer die Pflicht auf, mit sich vorher zu Rate zu gehen und sich alle Gründe ins helle Bewußtsein zu rufen. Dabei könnte, nein müßte noch die Vorschrift erteilt werden, daß wesentliche Änderungen, insbesondere Weglassungen, dem Lehrkörper bezw. dem Schulleiter zur Kenntnis zu bringen sind. Dadurch wird ja die Möglichkeit geschaffen, erstens daß der Lehrer seine Änderungen pädagogisch-methodisch vertreten kann und muß, zweitens daß Schulleiter und Lehrkörper hierzu Stellung nehmen können, drittens daß einem Mißbrauch vorgebeugt werden könnte.

Alle mit Rücksicht auf Einzelfälle vorgenommenen Änderungen im Lehrplan würden auch bald die Frage nahe legen, ob es zweckmäßig ist, den Lehrplan stofflich abzuändern; denn zweifellos sind alle formlosen und rein persönlichen Änderungen stets ein Übel, wenn auch bei genügender Begründung nur das kleinere. Dieses Öffentlichkeitsverfahren wirkt entschieden erziehend und ist als notwendige Sicherung gegen mißbräuchliche Anwendung der gewährten Freiheit zu betrachten.

Wer darin eine unberechtigte Beeinträchtigung der Freiheit des Lehrers und eine unsachliche Bindung seiner Persönlichkeit erblickt, dem ist zu erwidern: Das Lehrpult und die Klasse sind nicht der Ort, wo jeder Lehrer seine mit allermodernsten Gedanken erfüllte Brust ausleben kann. Wer das wünscht, muß sich ein anderes Königreich suchen, für den ist das Mazedonien der Schulstube zu klein. Man geht zwar stets vom Kinde aus, vergißt aber zu leicht das Recht des Kindes und setzt an entscheidender Stelle das Recht persönlicher Willkür. Die Tatsache, daß viele Lehrer an einer Schule wirken, daß das Kind aus der Hand eines Lehrers in die eines andern wandert, zwingt dazu, durch einen vorher aufgestellten Plan die Einheitlichkeit zu wahren. Selbst die „Wünsche“ fordern „allgemeine Klassenziele“. Ich bin der Meinung, die „Klassenziele“ müßten inhaltlich ausführlich gehalten sein. Dann kann man auch dem einzelnen Lehrer in der Anordnung der Lehraufgaben eine gewisse Freiheit einräumen.

Nunmehr wollen wir auf die inhaltliche Seite des Lehrplans eingehen. Nach den Grundforderungen ist alles auszuschließen, was dem kindlichen Interesse nicht nahe zu bringen ist und vom Kinde nicht bewußt erarbeitet werden kann. Das ist an sich ein einwandfreier Leitsatz, wenn er nicht kleinlich ausgelegt wird. Er ergibt sich als notwendige Denkfolgerung aus dem Satze, daß aller Unterricht vom Kinde aus zu gestalten ist. Freilich entsteht bei näherem Zusehen sofort der Zweifel, was wirklich dem kindlichen Interesse nahe zu bringen ist. Ist dann weiter alles zu lehren, was dem Kinde Lernlust einflößen kann? So kann man in ihm zweifellos für fremde

Sprachen, für Esperanto, für Wahrsagerei und vieles andere geistige Anteilnahme erwecken, ja davon läßt sich auch manches von ihm bewußt erarbeiten. So eindeutig richtunggebend ist demnach dieser Satz durchaus nicht, selbst wenn er vieles einfach über Bord wirft. Wer entscheidet übrigens am Ende darüber, was dem Kinde Teilnahme abzwingt und von ihm bewußt erarbeitet werden kann? Der einzelne Lehrer, der einzelne Lehrkörper, die Lehrerschaft Sachsens? Was geschieht bei Widersprüchen? Wir stoßen hier wieder auf die rechtliche Kernfrage. Wir sehen, daß es noch eines anderen Grundsatzes bedarf, um den Lehrplan sicher gründen zu können.

In den Grundforderungen fehlt der inhaltliche erziehungs- und schulkundliche Leitsatz für die Lehrplangestaltung. Diesem Mangel helfen die „Wünsche" ab. Denn der Lehrplan soll doch den Erziehungsplan durchführen helfen. Die „Wünsche" verlangen nun, daß das neue Schulgesetz „die modernen Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik" zum Ausdruck kommen lasse; d. h. mit andern Worten, es soll sie rückhaltlos anerkennen. Gewiß muß das Schulgesetz zeitgemäß sein. Im übrigen kommt es hier auf die Einzelheiten an. Die „Wünsche" sagen nun: „Die Volksschule hat die Pflicht, das Kind zu einem tätigen Gliede der Kulturgemeinschaft heranzubilden."

Dies Ziel bietet zunächst auch nur eine formale Einheit; es fehlt ihm an sich alle inhaltliche Bestimmtheit. Ich hätte daher dringend gewünscht, daß dieser grundlegende Begriff inhaltlich genau zergliedert wurde. Denn wenn sich hierüber Unklarheiten, Unstimmigkeiten und Zweideutigkeiten einnisten, dann erhalten wir ganz verschiedene Lehrinhalte. Man denke daran, was sich Monisten, Atheisten, Demokraten, Sozialdemokraten usw. unter Kulturgemeinschaft, Kulturgütern vorstellen! Selbst die „Wünsche" denken zuweilen mehr an die äußere Kultur, an die bloße Zivilisation, wenn sie die „Lebenskunde" mit wirtschaftlicher Arbeitskunde gleichsetzen. Daß die „Wünsche" den Begriff der Kultur nicht inhaltlich zerlegen, ist entschieden ein gewichtiger Mangel.

Wir wollen nun aber annehmen, daß die „Wünsche" einen richtigen Kulturbegriff voraussetzen.[1]) Was ergibt sich dann?

Soll das Kind ein tätiges Glied der deutschen Kulturgemeinschaft werden, dann muß es diese soweit als möglich kennen und verstehen, lieben und achten lernen. Dies alles ergibt den Begriff und die Forderung einer Kulturkunde und zwar der deutschen Kulturkunde. Die „Wünsche" verlangen eine „heimatliche Lebens- oder Kulturkunde". Diese könnte

[1]) In bezug auf den Religionsunterricht wird mancher Vorbehalte zu machen sich gezwungen sehen; denn man will nur vorläufig auf einen völlig konfessionslosen Religionsunterricht verzichten.

enger gefaßt sein als die deutsche; doch heißt es in der Schrift S. 7: „Nicht eigentlich in örtlichen, sondern in den Verhältnissen des ganzen Landes ist die allgemeine Volksschule begründet; nicht die einzelne Gemeinde, sondern der Staat hat an ihr das Hauptinteresse als einem wichtigen Mittel, eine auf dem Grunde möglichst gleicher Bildung und Denkart beruhende innere Einheit des Volkes zu schaffen." Dabei beruft sich die Schrift auf Moltkes Ausspruch: „Die wahre Stärke eines Volkes beruht auf der Gleichartigkeit (Homogenität) seiner Bewohner." Selbstredend kommt es dabei nicht allein auf rassenmäßige und völkische, sondern ebenso sehr, ja noch mehr, auf geistig-sittliche Gleichartigkeit der Bewohner an. Das Volk soll sich als eine große „Arbeitsgemeinschaft" fühlen, die bestrebt ist, mehren zu helfen die Güter des Friedens auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung. Auch hier vermißt man die genaue Anführung der wichtigsten Wertinhalte, weshalb das oberste Kulturziel stets inhaltlich unbestimmt bleibt.

Dies kulturkundliche Ziel bietet die Stoffe für den Lehrplan. Es hätte demnach zu allererst der oberste Grundsatz aufgestellt werden müssen: Auszuschließen sind alle Lehrstoffe, die wenig oder nicht geeignet sind, das Kind zu einem tätigen Gliede der deutschen Kulturgemeinschaft heranzubilden. Von hier aus hätte man dann auch einen festen, unverrückbaren Standpunkt bezüglich der Fremdsprachen gewonnen, ferner bezüglich der gelehrten Bildung. Denn das aufgestellte Ziel fordert eine streng volkstümliche Bildung für die deutsche Jugend.

Die Schrift selbst unterläßt es, von diesem obersten Ziele geradlinig zu den einzelnen Forderungen fortzuschreiten, weil sie die Wertinhalte nicht aufführt. Sie wandelt mehrfach auf Dörpfelds Bahnen, indem sie den didaktischen Materialismus bekämpft. Sie sagt S. 15: „Der gegenwärtige Unterrichtsbetrieb in der Volksschule wird noch vorwiegend von dem Stoffprinzipe beherrscht, also von einem Gesichtspunkte, der außerhalb der Natur des Kindes liegt."

Hiermit stellt die Schrift einen scharfen und schroffen Gegensatz auf zwischen Stoff und Kind. Das muß im Grunde überraschen, da ja daneben die Kulturkunde ausdrücklich gefordert wird. Die Schrift betont eben noch einen andern Grundsatz ganz besonders: „In allen Fächern der Volksschule ist das Prinzip der größten Selbsttätigkeit des Schülers zur Durchführung zu bringen." „Sie hat unter steter Berücksichtigung der natürlichen Entwicklung des Kindes alle seine geistigen und körperlichen Kräfte zu entfalten." Mit Pestalozzi nehmen sie an: „Der Mensch ist nicht um seiner selbst willen in der Welt, sondern daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende." Daraus folgern sie: „So greifen bei unsrer Zielstellung das Persönlichkeitsideal und das Kulturideal organisch ineinander und verschmelzen zu einer höheren Einheit."

Kind und Kultur stehen für die Erziehung gleichwertig nebeneinander, ja wenn man die Werte beider ganz genau gegeneinander abschätzen wollte, dann würde der Kultur als dem Inbegriff der idealen Werte ein höherer Wert zuerkannt werden müssen als dem einzelnen Kinde, denn die Kultur ist der Inbegriff aller Werte aller Menschen. Die Erziehung hat nun die Aufgabe, das Kind zu einem Teilhaber dieser Werte zu machen. Das geschieht aber nicht durch mechanisch-tote Vererbung, sondern durch geistvoll-lebendiges Über- und Aufnehmen, durch möglichst selbsttätiges Erwerben.

Allen Schulgesetzen schwebt das oben genannte Kulturziel vor; das bisherige Schulgesetz von Sachsen (aus dem Jahre 1873) sagt im Anschluß und Anklang an die preußischen Allgemeinen Bestimmungen: „Die Volksschule hat die Aufgabe, der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren." Das heißt mit anderen Worten: Das Kind ist zu befähigen, am idealen und realen Kulturleben seines Volkes selbsttätig Anteil zu nehmen.

Das ideal-praktische Kulturziel gibt die allgemeinen Stoffziele, die Stoffmengen, welche die Schule auf der Grundlage der häuslichen Vor- und Mitbildung zu bewältigen hat. Nun kann aber die Volksschule nicht die gesamte Kulturkunde der Jugend zu unverlierbarem Eigentum machen. Dazu fehlt es ihr an Zeit und Kraft und den Schülern an Reife und Verständnis. Somit ergibt sich die Unumgänglichkeit, aus der unübersehbaren Masse der Kulturstoffe diejenigen auszuwählen, welche am dringlichsten und unerläßlichsten sind und dabei doch vom Kinde in genügendem Maße erfaßt werden können.

Jede Kulturkunde, die ihren Zweck erreichen will, muß auch im Kinde wirklich und wahrhaftig Kunde, Kenntnis, Erkenntnis, Verständnis erzeugen. Die objektive Kulturkunde muß eine subjektive sein. Der kulturkundliche Unterricht muß mit der Fassungskraft des Kindes gleichen Schritt halten; denn sonst würde das Lehrziel nicht oder nur unvollkommen erreicht. Demnach haben Unterricht und Lehrplan die natürliche Entwicklung und die daraus hervorgehende Auffassungskraft des Kindes zu beachten.

Bliebe die geistige Aufnahmekraft und Verarbeitungsfähigkeit des Schülers während der Schulzeit gleich, dann brauchte man nur einen Stoff nach dem andern zu behandeln. Auf die Reihenfolge im besondern käme es nicht an. Es genügte, daß jeder Stoff irgend einmal an die Reihe käme, gleichgültig wäre es, ob im ersten, ob im letzten Schuljahre. Man hätte bloß die eine Sorge, den Stoff möglichst gleichmäßig auf die verfügbare Zeit zu verteilen.

Doch so einfach ist die Lehrplangestaltung nicht. Man muß unterrichten in den Jahren, in denen die kindliche Fassungskraft noch recht mangelhaft ist; man kann leider nicht warten, bis sie von selbst gewachsen ist. Vom

rein schulischen Standpunkte aus wäre das allerdings der günstigste Umstand. Deshalb möchte ich mit Dr. R. Seyfert als ein fernes Ziel hinstellen, die Volksschulpflicht auf das 7. bis 15. Lebensjahr festzusetzen. Damit würde manche Lehrplanschwierigkeit von selbst verschwinden, vor allem dann, wenn die Kinder vor dem Eintritt in die Schule wenigstens ein Jahr lang einen entsprechend eingerichteten öffentlichen Kindergarten besucht hätten. Für die Kleinen den schroffen Übergang aus der Freiheit des Elternhauses in die strenge Gebundenheit der Schule zu überbrücken und zu mildern, das wäre in jeder Hinsicht höchst vorteilhaft. Gerade sechsjährige Kinder passen noch vorzüglich für weibliche Leitung. Dieser gesetzliche allgemeine Kindergarten böte auch ledigen Frauen eine durchaus geeignete Beschäftigung; in ihm könnten zugleich die Zöglinge der Mädchenfortbildungsschule praktisch die Erziehungskunde sich aneignen und in der Kinderbehandlung tätig sich üben. Es ist bedauerlich, daß die „Wünsche" hierauf nicht eingehen.

Gewiß, sie eifern gegen alle Verfrühungen. Sie sagen: „Die geistigen Fähigkeiten des Kindes sind bisher allgemein überschätzt worden. Der Unterricht litt infolgedessen im ganzen an Verfrühung." Der amtliche Landeslehrplan habe „das begriffliche Denken durchgehends zu zeitig vorausgesetzt". Das ist jedenfalls kaum zu bestreiten. Aber es liegt im Wesen der Schule, das begriffliche Denken zu pflegen, schon deshalb, weil das vielgestaltige, buntfarbige, vollsaftige Wirklichkeitsleben niemals in die Schule seinen Einzug halten kann. Bilder geben doch nur einen schwachen Abglanz davon, selbst die warm empfohlene Arbeitsschule kann es nie und nimmer voll ersetzen. Der kindliche Verstand reift jedenfalls mindestens ebensosehr durch die alltäglichen Erfahrungen und Anschauungen, wie durch die schulischen Belehrungen.

Nun heben die „Wünsche" selbst hervor, daß im Werdegang des Kindes während der Schulzeit deutlich zwei Abschnitte sich unterscheiden lassen, dergestalt, daß die Zeit vom 10. bis zum 11. Jahre etwa die Grenze bilde. Bis dahin lebe das Kind ganz und gar im Sinnlich-Gegenständlichen; der unbeholfene sprachliche Ausdruck werde ergänzt durch darstellendes Zeichnen, Ausschneiden und Formen. Nach diesem Lebensabschnitte beginne sich das begriffliche Denken zu entwickeln. Das Kind erwerbe die Fähigkeit, umfangreichere Begriffsverbände sinnlich-anschaulichen Inhalts zu überschauen und die ursächlichen Zusammenhänge zwischen ihnen zu erkennen. Die Sprache vervollkommne sich mehr zu einem Ausdrucksmittel, während das Darstellen zum Lernmittel werde. Das Verständnis für das Ursachverhältnis begrifflicher Gedankengewebe erwache erst nach dem 15. Lebensjahre. Gerade wenn wir diese tatsächliche Feststellung, die sich an Meumann und andere Versuchsseelenforscher anlehnt, ins Auge fassen, dann erscheint die Hinausschiebung der Schulpflicht um ein Jahr in vorteilhaftestem Lichte. Die Oberstufe —

die vier letzten Schuljahre — stünden dann voll in der Reichweite des erstarkenden begrifflichen Denkens, und vor allem das letzte Schuljahr könnte schon bedeutend mehr begriffliche Denkkraft voraussetzen. Wenn man so viel über die Ergebnislosigkeit des Schulunterrichts zu klagen Ursache hat, so liegt das nicht zum geringsten darin, daß wir vieles auf zu früher Stufe behandeln müssen, wo das Verständnis der Kinder noch nicht hinreichend erschlossen ist. Das Erlernen fremder Sprachen könnte viel fruchtbringender und mit viel weniger Kraft- und Zeitaufwand erfolgen, wenn man damit nicht schon im vierten Schuljahr, nach zurückgelegtem neuntem Lebensjahr, beginnen wollte. Gerade hierüber konnte ich durch Privatunterricht recht lehrreiche Erfahrungen machen. Wenn man da sich aus Ostwalds sonst recht einseitiger Energetik einige Leitpunkte holte, so würde man unsrer Jugend und Volksbildung wesentliche Dienste leisten.

Da nun das Gesetz die Schulzeit festsetzt, ohne auf besondere Umstände Rücksicht zu nehmen, so leidet die Volksschule unabwendbarerweise an gewissen, unvermeidlichen Verfrühungen. Der kulturkundliche Unterricht muß mit der Schulentlassung im großen und ganzen abgeschlossen sein. Ohne Zweifel hat eine nicht zu kleine Zahl von Knaben und Mädchen einen namhaften Teil der Stoffe nur mangelhaft verdaut und verarbeitet. Das ist ein Übel, das der Schulmann nur mildern und mindern, nie aber gänzlich ausrotten und tilgen kann. Man kann dem letzten oder den beiden letzten Schuljahren doch auch nicht eine zu große Stoffmenge aufbürden. Auf je spätere Schulzeit ein Lehrstoff gelegt wird, desto ersprießlicher ist dies an sich, weil dann die Erfassungsbedingungen günstiger sind, weshalb die „Wünsche" mit Recht die Heimatkunde bis oben hin berücksichtigt wissen wollen. Aber man kann doch in den früheren Jahren auch nicht bloß zum Zeitvertreib unterrichten. Dem Kinde wäre es schon sehr lieb, ja ganz angenehm, wenn der Unterricht sich in spielende Unterhaltung auflöste. Völlig fruchtlos wäre ein solcher urkindertümlicher Unterricht auch nicht; gewisse Geistes- und Leibestätigkeiten würden auf alle Fälle geübt und gestärkt. Ich bin auch an sich kein Gegner des echt kindesgemäßen Schulbetriebs, wenn er vor allen Dingen die Leibeskraft stählt und die sinnlich-anschauliche Aufnahmefähigkeit des Schülers jugendfrisch erhält. Man wird noch viel mehr zu erforschen haben, wie weit man sich in der Volksschule vom bisherigen gelehrten Unterrichtsbetrieb zu entfernen vermag, ohne die Erreichung der Lehrziele zu gefährden. Die ganze Arbeitsschulbewegung ist mir ein Versuch dazu.

Die „Wünsche" weisen mit Recht darauf hin, daß die zu weit gehenden Forderungen des Lehrplans die Volksschule gezwungen haben, vor allen Dingen auf die frühzeitige Entwicklung der verstandesmäßigen Seelenkräfte des Kindes hinzuwirken. Doch die Natur läßt sich nicht in ihrer Entwicklung

vergewaltigen. „Die Denkfähigkeit der Kinder kann auch mit Hilfe der raffiniertesten Methode und der vollkommensten Lehrmittel nicht über das ihrer Altersstufe entsprechende Maß hinaus entwickelt werden." Versucht man jedoch trotzdem das Unmögliche, so erzielt man nur Scheinerfolge. Selbst die scheinbar begrifflichsten Antworten beruhten nur auf Gedächtnisleistungen. „Wo der Unterricht die Fassungskraft des Kindes überschreitet, müssen die bloße Mitteilung und die Einprägung notwendigerweise einen breiten Raum einnehmen. Auf diese Weise erworbenes Wissen ist aber toter Ballast." Darin stimmen alle Lehrkundigen zu. Der Verbalismus, das eigentliche Schulkreuz, kann nie genug bekämpft werden. Freilich genügen zu seiner Bekämpfung nicht bloß Verminderungen des Lehrplans. Die „Wünsche" sagen mit Rißmann: „Soll das Wissen zur Kraft werden, so darf es nicht angelernt, sondern muß erlebt werden; es muß durch eigene Kraftbildung erworben werden." Der Wissenserwerb soll kein bloßes Hin- und Aufnehmen werden, sondern Willensbetätigung, Selbsttätigkeit sein. Doch das ist mehr eine Frage der Lehrweise als des Lehrplans. Der darf bloß nicht zuviel Stoffe ansetzen.

Die „Wünsche" meinen nun, es sei nicht notwendig, daß bereits im ersten Schuljahre schon Lesen und Schreiben wie bisher gelehrt werden, es genüge, wenn sie durch Förderung des Lautbewußtseins und der Handgeschicklichkeit vorbereitet werden. „Über der Pflege des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks sind die übrigen Ausdrucksmittel, die dem kindlichen Seelenleben weit besser entsprechen, bis jetzt vernachlässigt worden. Malen, Formen, Ausschneiden, mimisches Darstellen sind recht eigentlich die kindlichen Ausdrucksformen." Kein Kind der Unterstufe lege aus freiem Antriebe schriftlich seine Gedanken dar; „aber es zeichnet, formt, bastelt unaufgefordert; es kann sich stundenlang damit beschäftigen, ohne zu ermüden". Gewiß, eben deshalb wäre der gesetzliche Kindergarten der geeignetste Ort, die Kleinen echt kindertümlich zu beschäftigen und sie zugleich an die hochdeutsche Schulsprache zu gewöhnen, sowie an Ordnung, Zucht, Gehorsam, Aufmerksamkeit und dann und wann an strammes Stillesitzen.

Die „Wünsche" sagen nur, daß vor allem auf der Elementarstufe der Grundsatz des schaffenden Lernens zu verwirklichen sei. Hier besteht die Unterrichtsarbeit in der allseitigen und gründlichen Behandlung der dem Erfahrungskreis des Kindes entnommenen Lehrstoffe. Der Unterricht ist hier „Gesamtunterricht". Die fach- und planmäßigen Übungen im Rechnen und Lesen sowie im Recht- und Schönschreiben sind nach Bedarf einzuflechten. „In den ersten vier Schuljahren hat der heimatkundliche Anschauungsunterricht in den Mittelpunkt zu treten." „Schulmäßiges Lesen, Schreiben und Rechnen sind hinauszuschieben." Die „Wünsche" treten damit für eine weitgehende Verknüpfung, richtiger Verschmelzung der Lehrfächer ein und be-

kämpfen die herrschende Vielfächerigkeit des Unterrichts, sowie die durchgängige Unabhängigkeit eines jeden Lehrfaches. Jedes will innerhalb seines Gebietes möglichst große Fortschritte erzielen; die Pflege der einzelnen Beziehungen zu den verwandten Lehrgegenständen tritt in den Hintergrund. Selbst innerlich zusammengehörige Lehrgebiete, wie biblische Geschichte und Glaubens- und Sittenlehre, oder Deutsch, Lesen und Schreiben, oder Rechnen und Raumlehre, sind zu getrennten, lehrplanmäßig voneinander unabhängigen Fächern erhoben worden. „Die innere Zusammenhangslosigkeit läßt eine dauernde Sammlung nicht aufkommen und erzeugt Zerfahrenheit und Oberflächlichkeit."

Dennoch behaupten sie, daß die Lehrkundigen der Herbartischen Richtung die wahre, innere Konzentrierung nicht erreicht haben. Die „Wünsche" schließen sich daher der Bertold Ottoschen Forderung des Gesamtunterrichts an. In der Tat fällt hier die Zersplitterung in Einzelfächer weg. Dazu soll der Unterricht einer Klasse möglichst in einer Hand liegen, um dadurch dessen Einheitlichkeit tunlichst zu verbürgen. Die gegenwärtig übliche Zerlegung der Unterrichtsarbeit in scharf abgegrenzte Stunden läßt das kindliche Interesse erlahmen. Dem Gesamtunterrichte hafte dieser Mangel nicht an. „Da wird nicht nur beobachtet, aufgenommen, erklärt, gemerkt und wiedererzählt, das Geschaute wird gezeichnet und geformt, es werden Sprechübungen angeschlossen, schriftliche Aufzeichnungen vorgenommen und Berechnungen ausgeführt, die einschlägigen Lesestücke werden gelesen, ein passendes Lied wird gesungen, die geographischen und geschichtlichen Beziehungen werden hervorgehoben und auch das Gemüt kommt zu seinem Rechte. Damit wird eine viel größere Abwechslung in die ganze Unterrichtsbehandlung gebracht, als sie im Rahmen des jetzigen Lehrplans möglich ist."

Dieser Satz erscheint mir von entscheidender Bedeutung. Er bietet zugleich Einblicke in die Einzelheiten des gewünschten Lehrbetriebes und zeigt, daß Lehrplan und Lehrweise untrennbar und abhängig voneinander sind. Es fragt sich, ob ein solcher Gesamtunterricht nicht bloß in ausnehmend günstigen Verhältnissen, sondern allgemein möglich ist. Zweifellos ist demgegenüber die Herbart-Zillersche Form der Verknüpfung nur ein gekünstelter Versuch, der unzulänglich bleiben muß, da er auf halbem Wege stehen bleibt und die äußerliche Selbständigkeit der Lehrfächer nicht aufhebt. Nur die innere Unabhängigkeit und Selbständigkeit kann den Ausschlag geben. Nur ein innerlich völlig selbstherliches Wissensgebiet kann auch äußerliche, fachmäßige Unabhängigkeit erstreben und rechtfertigen. Schwingt man sich zu dieser denknotwendigen Folgerichtigkeit nicht auf, dann müssen sich Widersprüche einstellen. Ist aber die innige Verknüpfung und Verschmelzung alles Erkenntnisgutes eine unerläßliche Notwendigkeit, dann müssen Stunden- und Lehrplan dem Rechnung tragen. Das ist zweifellos. Doch läßt sich dieses

Lehrgebot in verschiedener Form verwirklichen. Der Herbart-Zillerschen Schule gebührt unstreitig das Verdienst, das lehrkundliche Bedürfnis wachgehalten zu haben, gerade zu der Zeit, wo man das Heil in der fachlichen Arbeitsteilung erblickte. Sie hat auch mannigfache Verbindungsmöglichkeiten ausfindig gemacht, die ihren Wirklichkeitswert in alle Ewigkeit behalten werden.

Die Frage der Verknüpfung erscheint mir durch die vorliegende Denkschrift nicht gelöst. Erfreulich ist aber, daß sie diese als notwendig erweist und hinstellt. Ich bin der Meinung, dieser Punkt hätte viel eingehender behandelt werden sollen, denn er weicht ja von dem bisherigen Unterrichtsbetrieb am weitesten ab, und daher sind ausführliche Proben für seine Gestaltung und Durchführbarkeit durchaus nötig. Es ist überhaupt einmal genau zu erforschen, wo der anfangs einheitliche Schulunterricht in Fächer sich gabelt und später wieder in Hauptströme sich vereinigt. Ich kann mir den gewünschten Lehrbetrieb nicht im einzelnen vorstellen. Ich denke z. B. an die Nahrungs- und Kleidungsweise. Sie solle „gesamtunterrichtlich" behandelt werden. Soll man da nun erzählen, wie sich die Menschen, die alten Deutschen, die alten Wenden nährten und kleideten, soll man dann anschließen, wie man in Nordamerika, Ägypten und Indien, sowie in Ostafrika, Togo und Kamerun Baumwolle baut, sie in England spinnt, in Chemnitz usw. verwebt, wie man in Brasilien Kaffee baut? So würde die Geschichte und Erdkunde stückweise an fremde Lehrgebiete angeschlossen. In einzelnen Fällen ist das von jeher versucht und getan worden; doch dies zum regelmäßigen Lehrbetrieb für Geschichte und Erdkunde zu machen, halte ich für verfehlt; über diese Lehrweise ist die Geschichte des Schulunterrichts hinweggegangen. Ich erwarte daher erst genauere Proben und Belege, ehe ich mich näher äußern kann.

Wenn aber die einzelnen Lehrfächer fallen, dann sinken auch viele an sich recht willkommene unterrichtliche Wegweiser. Das soll man auf der gesamtunterrichtlichen Seite nur ja nicht außer acht lassen. Gerade der Gesamtunterricht steht zunächst vor einem völlig ungeordneten Stoffhaufen. Darum ist für ihn ein Lehrplan erst recht vonnöten. Er soll die mit der fachlichen Gliederung aufgegebene, aber unbedingt erforderliche Ordnung des Lehrstoffes ersetzen. Darum ist gerade für den Gesamtunterricht ein strenger Lehrplan bitter not, wenn nicht ein unterrichtliches Wirrnis eintreten soll. Da muß es nun sehr befremden, daß die „Wünsche" betonen: „Musterpläne zu entwerfen, soll gestattet sein, aber sie dürfen keine bindende Kraft haben." Zum mindesten mußte gesagt werden, sie sollen Anhaltpunkte geben für die einzelnen Lehrpläne.

Die „Wünsche" schreiben ja: „Es soll nicht etwa einer allgemeinen Planlosigkeit das Wort geredet werden." Diese verneinende Behauptung kann uns nicht genügen; im Gegenteil, die bejahende Forderung müßte mit allem Nachdruck gestellt werden, denn sie ist das unerläßliche Gegenstück der

geforderten Fachlosigkeit. Die „Wünsche“ bestimmen: „Jeder Lehrer soll sich einen eigenen Plan für das Arbeitsgebiet seiner eigenen Klasse aufstellen, von dem abzuweichen ihm frei stehen muß, wenn es die gegebenen Verhältnisse erfordern.“ Das ist richtig. Sie bestimmen weiter: „Werden die Ziele für die einzelnen Klassen festgesetzt, so ist auch in gegliederten Schulen ein derartiger Unterricht durchführbar.“

Man soll aber niemals bloß an eine Klasse und eine Schule allein denken. Das verbietet die Freizügigkeit, die die deutschen Eltern und Kinder so oft den Wohnort und die Schule wechseln läßt. Wenn auch die Heimatkunde den einigenden und leitenden Gesichtspunkt abgibt, so bietet doch die Heimat fast überall dieselben Hauptgegenstände dar, ihr besonderes Gefärb schillert hier nur anders als dort. Dazu könnte und sollte man zwei Musterpläne entwerfen, den einen für städtische, den andern für ländliche Schulen. Vor mehr als einem Jahrzehnt betonte ich diese schulkundliche Unerläßlichkeit, doch fand ich damals noch viel Widerspruch. Nachdem sich aber Gansberg, Scharrelmann u. a. dafür warm ausgesprochen haben, erkennt man dies als Selbstverständlichkeit unumwunden an. An diese lehrplanliche Grundverschiedenheit zwischen Stadt- und Landschulen hätten die „Wünsche“ anknüpfen sollen. Dabei war zu betonen, daß die Verschiedenheit nicht stärker unterrichtlich auszubauen sei, als es notwendig ist. Denn nicht in der Verschiedenheit an sich liegt der Wert des Unterrichts; diese ist ja bloß eine notwendige Folge des Umstandes, daß jeder Unterricht von dem auszugehen hat, was vor Augen ist. Im übrigen müssen ja die Schulen so viel als möglich auf Gleichartigkeit hinstreben, was die „Wünsche“ an anderer Stelle selber hervorheben. Diese unumgängliche Gleichartigkeit würde aber durch Musterpläne verbürgt; sie brauchten nicht allzustarr und zu engherzig zu sein; aber die Grundzüge des Stoffgerüstes müßten sie enthalten. Jede Schule und Klasse vermöchte dies dann leichtlich mit Fleisch und Blut zu umkleiden.

Es wäre meines Erachtens höchst ersprießlich gewesen, wenn die „Wünsche“ sich hierüber geäußert und bestimmte stoffliche Normen aufgestellt hätten. So aber werden die allgemeinen Behauptungen ziemlich fruchtlos bleiben; es fehlt ihnen die richtunggebende Kraft, die im einzelnen liegt. Dieser Mangel ist wohl der empfindlichste.

Der heimatkundliche Anschauungsunterricht kann doch in den ersten vier Schuljahren gar nicht alles behandeln, was die Heimat bietet. Das ergibt sich auch aus den „Wünschen“. Der Oberstufe weisen sie die Lebenskunde zu. Doch erklären sie: „Innerlich sind die beiden Stoffgebiete aufs engste miteinander verwandt. Beide bringen die Heimat und ihre Lebensverhältnisse zur Darstellung.“ Somit sind die beiden Ausdrücke nur verschiedene Namen für dieselbe Sache. Aber die Heimat wird von der Jugend der Unterstufe

anders angeschaut als von der der Oberstufe. Der heimatliche Anschauungsunterricht betrachtet mehr das Einzelding und den Einzelvorgang, während die Lebenskunde sich den verwickelten Lebensvorgängen und Naturerscheinungen, dem Verkehrs- und Erwerbsleben, dem engeren und weiteren Vaterlande, sowie den Beziehungen der Heimat zur Fremde und Vergangenheit zuwendet. Schon Herbart hat dafür eine allgemein gültige Unterscheidung gebracht, das empirische und das spekulative Interesse, das Tatsachen- und das Ursachenverständnis. Vom Einzelnen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, von dem Äußeren zum Inneren: das sind ungefähr gleichwertige Bezeichnungen. Das alles belegt auch die Tatsache, daß ein Gegenstand mehrmals, mindestens aber zweimal zur Behandlung gelangen kann. Ich möchte die erste Auffassungsweise die harmlos-kindliche, die zweite die volkstümlich-sachliche nennen.

Die Fertigkeiten nehmen eine besondere Stelle ein. Das geben die „Wünsche" rückhaltlos zu. „Fertigkeit im Rechnen, Lesen und Rechtschreiben ist allerdings ohne systematische Übung nicht zu erreichen." Deshalb sollen schon auf der Unterstufe mündliche und schriftliche Übungen veranstaltet werden. Sie durchbrechen darum den Rahmen des Gesamtunterrichts. Das heißt mit andern Worten: Soll der allgemeine Sachunterricht nicht stillestehen und auf den nur langsam fortschreitenden Unterricht in den Fertigkeiten warten, dann muß er eben öfter sich von ihm losreißen; jeder geht dann seine eigenen Wege. Ich halte das für keinen Fehler. Den Kindern sind diese Fertigkeiten genügende sachliche Anregung. Sie haben überhaupt gar nicht die große Abneigung an mechanischen Betätigungen, die man ihnen oft andichtet; die mechanische Arbeitsweise ist vielmehr eine Art Erholung. Gerade das weiche, schwammige, wasserreiche Kinderhirn empfindet das mechanische Arbeiten als wohltuende Erleichterung. Das ist ein Punkt, den viele der neueren Lehrforscher übersehen. Er findet auch in den „Wünschen" nicht genug Beachtung, obwohl sie sonst nicht müde werden hervorzuheben, daß aller Unterricht vom Kinde aus zu gestalten ist. Schon deswegen muß es als eine kindeswidrige Forderung bezeichnet werden, daß alles vom Kind „bewußt" zu erarbeiten sei. Dies ist eine lehrwidrige Überspannung eines an sich rechten Grundsatzes. Wie soll ein Kind z. B. die Formen des schriftlichen Rechnens „bewußt", d. h. selbsttätig erarbeiten? Es kann sie im günstigsten Falle in ihrer Richtigkeit begreifen. Ich finde im Privatunterrichte aber immer wieder, daß die Kinder gar kein Gewicht darauf legen, die Richtigkeit des Verfahrens erkenntnismäßig zu begreifen; ihnen genügt es, die Handhabung der Rechenverfahren sicher zu beherrschen. Sie alle sind nicht von Kindern, sondern von den klügsten aller klugen Erwachsenen ausgetüftelt worden. Dennoch möchte ich nicht das mechanische Anwenden dieser bloß gedächtnismäßig angelernt sehen;

aber ich weiß auch, daß die Kinder nichts mehr angreift und früher ermüdet und langweilt als eine lange Beweisführung. Kurze Richtigkeitsproben beweisen ihnen mehr als vielfach verwickelte Schlußfolgerungen.

Jedenfalls unterlassen es die „Wünsche", über den Lehrplan der Unterstufe sich des näheren zu äußern. Das ist entschieden zu bedauern.

Für die Oberstufe — die letzten vier Schuljahre — nehmen sie eine weitere fachliche Gliederung in Aussicht, nämlich für solche Gebiete, die sich der Lebenskunde nicht angliedern lassen. Ganz richtig erkennen sie landläufige Mängel des jetzigen Lehrplans. Man bietet nach ihnen viel Stoffe, die für das praktische Leben keine oder nur geringe Bedeutung haben; man streift wichtige Gebiete nur, ohne sie gründlich zu erörtern. Um die Behandlung außerdeutscher Länder und Völker zu ermöglichen, beschränkt man die Betrachtung der Heimat auf die ersten vier Schuljahre. „Die Besprechung von Vorgängen und Zuständen, die zeitlich zurückliegen, füllen den größten Teil des Geschichtsunterrichts aus; für die Beleuchtung der jüngsten Ereignisse und des modernen Kulturlebens bleibt verhältnismäßig wenig Raum übrig." „Auch in der Naturgeschichte und Naturlehre gelangt an der Hand von Bild, Präparat und Modell so manches zur Behandlung, was den Kindern in ihrer Umgebung kaum entgegentritt."

Das sind bekannte Mißstände. Dabei werden die natürlichen Zusammenhänge zerrissen. In der Naturkunde bespricht man Lebensvorgänge in Tieren und Pflanzen, welche zu ihrer Erklärung chemische und physikalische Kenntnisse voraussetzen, die erst auf der Oberstufe in der Naturlehre geboten werden. Die Geschichte führt die Kinder in Landstriche, die in der Erdkunde erst nach Jahren behandelt werden. Die Erdkunde wiederum zieht wirtschaftliche, gewerbekundliche und physikalische Erörterungen in ihr Bereich, die in das Gebiet der Naturkunde und Geschichte fallen. Das ganze Gebiet des modernen praktischen Lebens wird bruchstückweise in den verschiedensten Lehrfächern behandelt. So erhalten die Kinder keine einheitliche, umfassende und zusammenhängende Kenntnis vom Gegenwartsleben. So trägt die Schule den Bedürfnissen des Lebens nicht genug Rechnung. Dazu ist erforderlich, die Heimat samt der Lebenskunde in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Damit ist eine der schwierigsten Lehrplanfragen berührt; erschöpfend behandelt ist sie hier nicht. Die Frage ist aufgeworfen, die Antwort ist größtenteils schuldig geblieben. An anderer Stelle findet sich nur noch ein kurzer Hinweis. In besonderen Stunden sollen sittlich-religiöse Unterweisung, Lebensbilder aus der Geschichte und Betrachtungen aus der Erdkunde, Literatur und Gesang gepflegt werden. „Was aus diesen Stoffgebieten in die Lebenskunde gehört, ist dort zu behandeln. Soweit es möglich ist, sind auch diese Fächer unter sich und mit der Lebenskunde in Verbindung zu betreiben."

Das sind doch wohl zu dürftige und ungenügende Andeutungen, denn sie sind überaus dehnbar. An einer weiteren Stelle heißt es: „Auf der Oberstufe hat eine Gruppierung des Stoffes nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu erfolgen. Darum ist hier ein Auseinandergehen nach Fächern zu billigen."

Da wird nun die Fachgliederung plötzlich als großer Vorteil gebilligt; es ergibt sich, daß ein Fach gleichartige Vorstellungsmassen verknüpft und verarbeitet und daß nur so gediegene Erkenntnisse zustande kommen. Man kann zwar aus einer Wissenschaft in die andere hinübersehen, aber sie nicht miteinander zugleich treiben.

„Im Mittelpunkte des Unterrichts hat jedoch die Lebenskunde zu stehen, die alle naturwissenschaftlichen Fächer vom Gesichtspunkte der menschlichen Arbeit aus in sich vereinigt." Die übrigen Fächer haben sich dieser möglichst einzufügen.

Diese Lebenskunde ist mehr eine Arbeitskunde im Sinne Seyferts. Es wäre sehr erwünscht gewesen, wenn gerade der lehrplan-beherrschende Gesichtspunkt der Lebenskunde näher dargelegt worden wäre; denn von seiner Auffassung hängt ja der Lehrplan unmittelbar ab, wenigstens zum größten Teile. Andere denken bei Lebenskunde mehr an sittliche Lebensführung oder an Lebenskunst im allerumfassendsten Sinne. Schon bevor Seyfert mit seiner Arbeitskunde hervortrat, war mir klar, daß man die Konzentrierung der Fächer zum Teil auf anderm Wege als Ziller zu erreichen habe. Ich fand das beherrschende Fach in der Menschenkunde, denn es handelt sich ja um die Führung des werdenden Menschen. Zergliedert man aber die Menschenkunde, so ergeben sich sofort mehrere große Wissensreiche, die zugleich Kulturreiche sind; die Arbeitskunde, als die Lehre von den Mitteln, wie der Mensch für die Notdurft des Leibes und Lebens sorgt, die Leibes- und Gesundheitskunde als die Lehre von der Art und Weise, wie der Mensch seine Gesundheit pflegt, die Sitten- und Gesellschaftskunde als die Lehre von den Formen, wie der Mensch mit seinesgleichen lebt und leben soll, die Erdkunde als die Lehre von den Wohnsitzen der Menschen und Völker, die Sprachkunde als die Lehre von den Formen, wie sich der Mensch andern verständlich macht, die Formenkunde als die Lehre von den Gestalten der Dinge und Erzeugnisse, die Kunst nebst den üblichen Fertigkeiten. Im allgemeinen wird man stets auf Seyferts Dreiteilung zukommen müssen: Idealien, Realien und Formalien oder Gesinnungskunde, Sachkunde, Formenkunde nebst den Fertigkeiten. Früher gliederte man Gotteskunde, Weltkunde, Naturkunde. Es wäre verdienstlich gewesen, wenn sich die „Wünsche" über diese Gliederungsversuche näher ausgelassen hätten. Denn theoretisch erscheint vieles recht brauchbar, was praktisch sich nur schwer durchführen

lassen will. Im allgemeinen wird man die Vierteilung Gesinnungs-, Sach-, Formenkunde und Fertigkeiten als grundlegend anerkennen müssen, doch ist deshalb noch nicht erwiesen, daß dies nun auch vier Hauptfächer darstellen müßten. Aber der Lehrer muß sich klar sein, welche Dienste ein Lehrgebiet leisten kann und soll. Außerdem kann nie ein Fach allein den Mittelpunkt bilden, sondern als der wichtigste Beziehungspunkt ist mit Ziller das werdende und zu gestaltende Ich des Kindes anzusehen. Darum ist es auch nicht unbedingt erforderlich, daß alles, was verknüpft werden soll, gleichzeitig behandelt wird. Aber es ist Sorge dafür zu tragen, daß die Verschmelzung des zuvor einzeln Erkannten nicht unterbleibt.

Die „Wünsche" betonen zwar oft, daß der Stoff zu beschränken sei; doch geben sie fast keine bestimmten Stoffe an, die unbedingt ausgemerzt werden könnten oder sollten. So wäre es gewiß nicht ersprießlich gewesen, wenn sie einen bestimmten Lehrplan für Geschichte, Erd- und Naturkunde vorgeführt und an ihm gezeigt hätten, was davon unbedenklich gestrichen werden könnte. Für den Geschichtsunterricht sind gegenwärtig verschiedene Bestrebungen am Werke, die ihn umgestalten wollen; am Ende handelt es sich um neuen Stoff, man denke an Scheiblhuber oder Gerold sowie an Pätzold, von denen die beiden ersten neue romanartige Geschichtserzählungen aufgenommen wissen wollen, während Pätzold die Kulturgeschichte nicht ausführlich genug behandeln kann, andre wieder wünschen sehr viel Sagen, Anekdoten, Quellen usw. Wir sehen somit viele Kräfte tätig, die die Geschichtsstoffe zu vermehren suchen, doch fast keine, die der sichtenden Minderung dienen. Das alles muß zur stofflichen Überfülle führen.

Nicht viel anders ist es in der Erd- und Naturkunde. Da sollen Geologie, Technologie, Biologie stark und stärker berücksichtigt werden, ferner Kolonialkunde, Missionskunde und andre Wissenszweige. Wohin wir blicken, überall türmen sich neue Wissenswolken auf und verfinstern den kindlichen Himmel, anstatt ihn aufzuheitern. Dringend erforderlich ist ein Lehrplanreinigungsausschuß, der alle entbehrlichen Stoffe auf die Liste der Verbannung aus der Schule setzt. Man ersähe aus seinem Wirken doch einmal, wieviel oder wie wenig streichbare Stoffe man hätte. Das ist ein durchaus zeitgemäßes Unternehmen. Denn man muß endlich einmal zu greifbaren Vorschlägen gelangen, wenn es nicht immer wieder bei allgemeinen Klagereden sein Bewenden haben soll.

Alles in allem bringen die „Wünsche" mancherlei wertvolle Anregungen; sie stellen allgemeine Forderungen auf, ohne freilich auf die Einzelheiten näher einzugehen. Diese allgemeinen Forderungen betreffs des Lehrplans lassen sich etwa in folgende Fassung bringen:

1. Der Lehrplan entnimmt seine Lehrstoffe dem deutschen Kulturkreise.

2. Der Lehrplan hat Schritt zu halten mit der natürlichen Entwicklung des Schülers.

3. Die Lehrstoffe müssen in ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge eine Stufenleiter vom Leichteren zum Schwereren, vom Durchsichtigeren zum Verwickelten bilden.

4. Der Lehrplan muß versuchen, einen möglichst vollkommenen Ausgleich zu schaffen zwischen der unbeschränkten Lehraufgabe und der beschränkten Fassungsgabe des Kindes.

5. Der Lehrplan hat im allgemeinen die Fassungskraft des Mittelschlags zum Maßstab zu nehmen, braucht sich aber nicht ängstlich vor geringen Überschreitungen zu hüten.

6. Der Lehrplan hüte sich vor zu großen Stoffmassen im allgemeinen und vor zu grellen Verfrühungen im besonderen.

7. Der Lehrplan stelle die Heimat- und Gegenwartkunde in den Vordergrund und lasse die Fremde wie die Vergangenheit in gebührender Weise zurücktreten.

8. Der Lehrplan gliedere sich nach Hauptfächern, doch vermeide er eine zu große fachliche Zersplitterung.

9. Das heimatliche Leben ist Grundlage und Ausgangspunkt alles Unterrichts und namentlich des Unterrichts in den ersten vier Schuljahren.

10. Der Lehrplan suche verwandte Fächer möglichst zu verschmelzen, z. B. die naturkundlichen Fächer in die Arbeitskunde.

11. Der Lehrplan lasse die heimatliche Lebens- oder Kulturkunde hervortreten.

Ich bin der Meinung, daß man sich vor der fachmäßigen Gliederung des Lehrstoffes gar nicht so sehr fürchten soll. Aber wenn man lange genug getrennt marschiert ist, dann soll man versuchen, vereint zu schlagen, d. h. dem letzten Schulziele möglichst nahe zu kommen. Mögen die Fächer ruhig eine Zeitlang nebeneinander hergehen, das ist kein so arger Nachteil, wenn man zuletzt das Verschmelzen nicht verabsäumt. Ich bin daher dafür, daß man gegen das Ende hin die verwandten Einzelfächer in große Hauptstränge ausmünden läßt. Geschichte und Erdkunde berühren sich da, wo die Geschichte an der Schwelle der Gegenwart Halt macht. Das ist der geeignete Zeitpunkt, wo man beide Fächer vereint zur Deutschen Reichskunde. Zu ihr steuert dann auch die Natur- und Arbeitskunde ihre Scherfe bei. Die Deutsche Reichskunde berührt sich auch mit der Sitten- und Gesellschaftskunde. Wir brauchen somit am Ende zusammenfassende, verknüpfende, vereinheitlichende Lehreinheiten, die durchweht sind von dem einen Geiste, der alle Lehrer und Schüler beseelen soll. Es ist notwendig, sie namentlich aufzuführen, damit der Unterricht nicht mit bloßen Bruchstücken abschließt,

wenn das Gesetz den Ruf erschallen läßt: Das Ganze halt! Mit einem Ganzen soll der unterrichtliche Bilanzabschluß enden!

Zum Werkunterricht. [1]

Von Lehrer P. Rößing, Barmen.

1. Arbeitsschule contra Lernschule! Dem Erfinder dieser Gegenüberstellung hat eine eingehende, scharfe Kritik bisher wenig Freude bereitet.

[1]) Der anfänglich sehr unklare, sehr verschieden gedeutete Sinn des Arbeits- oder Werkunterrichts wird neuerdings bestimmter gefaßt; das ist sehr wertvoll, denn so ist es leichter, dazu Stellung zu nehmen. Zugleich ist mit dem Begriff eine höchst wichtige Wandlung vor sich gegangen. Ursprünglich handelte es sich vor allem um Betätigung der Hand. Da konnte man eine Gegenüberstellung gegen die bisherige, die sogenannte „Lernschule", noch einigermaßen gelten lassen, wenngleich die alte Schule doch auch schon eine weitgehende Betätigung der Hand (im Schreiben und Zeichnen) kannte. Immerhin erfuhr sie durch den Arbeitsunterricht eine wertvolle Bereicherung durch ausgedehntere Benutzung und Ausbildung. — Aber diese bloße Erweiterung des bisherigen Arbeitsbetriebes der Schule mußte den Reformern zu dünn erscheinen, wie schon die Gegenüberstellung von Lernschule und Arbeitsschule bewies; sie wollten die Welt aus den Angeln heben, die alte Schule mußte vollständig vernichtet werden. Zudem wollten auch viele an der neuen Bewegung teilnehmen, die diese reine Handarbeitsschule nicht als Ideal betrachten konnten, aber doch auch nicht als Rückständige seitab stehen mochten. So erfand man denn — recht willkürlich — einen ganz neuen Sinn für die Arbeitsschule. Man wollte jetzt darunter die Schule verstehen, die die Selbsttätigkeit des Schülers in möglichst hohem Maße in Anspruch nimmt, die den Lehrer mehr zurück- und den Schüler mehr hervortreten läßt. Es muß nachdrücklich betont werden, daß damit das ursprüngliche Prinzip durch ein völlig neues ersetzt wurde. Jetzt wurde der Begriff Arbeit auf einmal auf jede, auch die geistige Tätigkeit bezogen, in geradem Gegensatz zu der früheren Bedeutung. Damit ist für die Beurteilung und Wertung eine ganz neue Lage gegeben. Gewiß werden wir es schätzen, wenn es der Reform gelingen sollte, uns neue Wege zu diesem Ziele zu zeigen. Aber mit großen Worten, mit bloßer Verurteilung, ja Verlästerung der alten Schule als der reinen „Lern"schule, bei der der Schüler zu völliger Passivität sei verurteilt worden, ist's nicht getan.

Was sich von den neuen Vorschlägen als brauchbar erweisen wird, muß man ja abwarten. Die letzten Jahre haben uns so manche „Reformen" gebracht, die zwar einige wertvolle Anregungen gegeben, aber in der Hauptsache nichts geändert haben. So werden wir auch den Werkunterricht nicht aus den Augen lassen dürfen, um aus den neuen Anregungen jeden möglichen Nutzen zu ziehen, andererseits aber werden wir es ablehnen, einigen Reformern zuliebe alles, was wir bisher getrieben haben, als töricht oder gar verderblich wegzuwerfen. Die hier von Herrn Rößing dargebotene Arbeit ist recht geeignet, über die grundlegenden Fragen Aufschluß zu geben. Wir empfehlen sie deshalb den Lesern zur Beachtung und hoffen, daß der Gegenstand uns auch noch späterhin beschäftigen wird. A.

Kontraste haben an sich stets etwas Reizendes, Wirksames in sich. In ihnen liegt eine Aufforderung zur Auseinandersetzung mit den sich gegenüberstehenden Größen, ein Reiz zum Nachdenken über deren Wesen und ihren gegenseitigen Wert. Sind die Gegenüberstellungen rein, so dienen sie zur Klärung. Verworrene Kontraste richten dagegen in den Köpfen Verwirrung an und lassen zu keinem befriedigenden Endergebnis gelangen. Sie fallen dann einer allgemeinen Verwerfung anheim. Dieses Schicksal ist auf dem oben genannten Kontrast beschieden, da in ihm der gekennzeichnete Mangel einer Begriffsverwirrung zutage liegt. Auf Konferenzen und in pädagogischen Zeitschriften ist nun schon zu völliger Genüge darauf hingewiesen worden, daß „lernen" auch „arbeiten" heißt, daß in der Arbeitsschule „erarbeitend" „gelernt" werden soll. Ich möchte auch nicht nochmals, wie schon öfter mit gutem Erfolg geschehen ist, eine umfangreiche Verteidigung der verächtlich gemachten „Lernschule" antreten. Es folge nur eine kurze Kritik der „Arbeitsschule" an sich, wie man sie neuerlich versteht. Die neuste Begriffsbestimmung der Arbeitsschule findet das Wesentliche nicht im physischen, körperlichen Tun. Es wird vielmehr von einer „erarbeitenden" Schule geredet, in dem Sinne, daß die Schüler die Unterrichtsstoffe selbst im freien Austausch der Gedanken und Meinungen, in einer Art Diskussion, erarbeiten, nachdem der Lehrer ein richtunggebendes Ziel aufgestellt hat; so z. B. im mathematischen und naturkundlichen Unterricht. Historische und literarische Stoffe hat sich der Schüler ebenfalls, durch die Lektüre, zu erarbeiten. Über Dunkelheiten im Lesestoff verschafft er sich Klarheit durch Fragen. So soll sich der Schüler seine Welt selbst erarbeiten! Es weht ein Zug der Kraft und des Fleißes durch diese neue Methode, das ist keineswegs zu leugnen. Man hofft durch das Erarbeiten eine reiche, angespannte Geistestätigkeit des Schülers auszulösen, das Interesse zu fördern und dem Ziele der Selbständigkeit durch solche selbständige Tätigkeit näher zu kommen, als bisher. Auch in dieser Hinsicht sei gesagt, daß sich diese Segnungen sicherlich in gewissem Grade einstellen werden. Es fragt sich aber nun ein Doppeltes! Erstens: Hat die „Lernschule" nicht auch solcher „absoluten" Selbsttätigkeit Raum gegeben? Zum andern: Wird die Ausschließlichkeit der erarbeitenden Lernweise allen Schülern und Stoffen gerecht? — Zur ersten Frage sei geantwortet: Eine absolute Selbsttätigkeit fand schon bisher auf der Stufe der „Anwendung" oder „Methode" ihren geeigneten Platz. Sie nun aber als alleinige Lernweise anzuwenden, heißt in der Begeisterung für Selbsttätigkeit doch bedeutend über ein verständiges Maß hinausgehen. Man macht damit die Kinder zu Forschern, die ohne jeden Weiser in dem Dunkel eines neuen Gebietes herumraten und meinen. Es kommt diese Art einer Demokratisierung gleich, die etwa im Kriege darin bestände, daß jeder gemeine Soldat tun könne,

was ihm in den Sinn käme. Die Arbeitsschule übt eine Vorwegnahme des Zieles der Selbständigkeit und seine Einsetzung als Weg. Was würde man zu einem Schwimmlehrer sagen, der gänzlich unfähige und unvorbereitete Schüler ins Wasser werfen wollte mit den Worten: „So, nun arbeitet und lernt schwimmen!" Schwimmen und auch gehen will eben in wachstümlichem Fortschritt gelernt werden, und ebenso das selbständige Forschen. Wenige, begabte Schüler werden wohl freudig rasch zum Ziele dringen. Sie werden in den Diskussionen auch die Hauptstimmführer bleiben. Die Menge der Minderbegabten dagegen kommt nicht heraus aus den Niederungen der Unbeholfenheit. Die pfadverwirrende Diskussion nimmt ihnen jede ruhige Klarheit des Blickes, und verdrossen trotten sie hinterher. Das ist die Methode der „Überschüler". Sie wird also nicht sämtlichen Schülern gerecht, oder es müßte für die Mittel- und Unterschüler die alte Methode und für die Genie-Knaben die arbeitende Lernweise angewandt werden. Das gäbe übrigens ein Mannheimer Schulsystem in neuer Auflage, in welcher das Kriterium der Schülersonderung in der Frage gegeben wäre: „Für Lern- oder Arbeitsklasse?" Vielleicht läge in dieser Form eine Lösung des Konfliktes, wenn nicht noch von seiten des Stoffes schwerwiegende Bedenken vorlägen, besonders hinsichtlich des historischen und literarischen. Man denke sich das „Erlesen" der Freiheitskriege oder eines lyrischen Gedichtes! Wo bleiben da all die guten Gedanken vom begeisternden Geschichtsunterricht und von einer zarten, nicht zerpflückenden Behandlung lyrischer Gedichte? Man erteilt den Kindern mit diesem Erlesen eine Forscherrolle, die ihnen nicht nur nicht steht, sondern die sie um all die Gemütsanregungen bringt, die ein freier Vortrag des Lehrers hervorruft. Es liegt im Blick auf den Eindruck ein gewaltiger Unterschied vor zwischen dem Verfolgen von toten, gedruckten Worten, die das Kind allenfalls logisch erfaßt, und dem fein abgestimmten Vortrag des Lehrers, der sein ganzes inneres Erleben hineinlegt in den Klang seiner Stimme, seine Mienen und seine sprechenden Augen. Daß rein belehrende Stoffe auch lesend erarbeitet werden können, ist hiermit nicht in Frage gestellt. — Wir lehnen somit die erarbeitende Methode als einziges, allbeherrschendes Unterrichtsprinzip ab, da sie erstens die Methode nur für Überschüler ist und zum andern manche Stoffe geradezu um ihre Gemütswerte bringt. Auf der Stufe der Anwendung ist uns die absolute Selbsttätigkeit ein alter, werter Bekannter, und er soll uns durch den Radikalismus der Neuerer nicht verleidet, sondern als ureigener Besitz noch stets wertvoller und beachtenswerter werden.

2. Prinzip oder Fach? Nach der grundsätzlichen Beanstandung jener „Arbeitsschule", wie sie sich in der neuen didaktischen Losung als das Bessere gegenüber der Lernschule anbietet, wende ich mich zu dem enger umgrenzten

Begriff: „Werkunterricht". Also neben Religions-, Zeichen-, Turn- usw. Unterricht ein neuer Unterricht, der Werk-Unterricht?! So lautet allerdings eine weit verbreitete Auffassung. Aber gegen eine solche erhebt sich, und zwar mit vollstem Rechte, der Einwand: Es sind der Fächer des Stundenplans wahrlich genug. Die Einführung eines neuen Faches führt zu einer Herabminderung der Erfolge in den übrigen. In je größerem Umfange die Schule „das Mädchen für alles" wird, um so weniger leistet sie in dem „Einzelnen" etwas Ganzes und Tüchtiges. Es verliert sich ferner ein solch fachlicher Werkunterricht in die Aufgaben und Ziele der gewerblichen Fortbildungsschule. Zudem beansprucht er reiche Mittel, die dienlicher im Interesse einzelner Fächer zur Verwendung kommen könnten. Und endlich: Der Segen, den das werkliche Prinzip tatsächlich in sich birgt, wird durch Einschnürung in eine gesonderte Fachstunde den übrigen Gebieten des Unterrichts entzogen. Es ließe nämlich die Verkürzung der Zeit durch das neue Fach einen werklichen Betrieb der übrigen Fächer nicht mehr zu. Von dieser letzten Erwägung aus ist überzuleiten zu einer fruchtbaren Lösung der Frage. Sie liegt in den Worten: Nicht Fach, sondern Prinzip![1]) In allen Unterrichtsstunden soll, soweit es im Interesse einer gediegenen Anschauung liegt, auch der motorische Sinn des Kindes zur Geltung kommen. Ferner muß auf der Stufe der Anwendung die darstellerische Tätigkeit des Kindes einen größeren Raum einnehmen als bisher. Durch diese wird das Interesse der Schüler an den Stoffen ungemein gesteigert, denn sie ist der Ausfluß eines urwüchsigen Triebes der Kindesnatur. Die darstellende Nachbildung bietet zudem ein Kontrollmittel für die Klarheit der inneren Anschauung des Schülers, dem der bisher meist übliche „Wortausdruck" in vielen Fällen als unzureichend bedeutend nachsteht. So sei denn im folgenden die psychologische Rechtfertigung des Werk- oder Tatprinzips zur Darstellung gebracht.

3. Woher der Ruf nach Werkunterricht? Obgleich ich die Verdächtigung der bisherigen sogenannten „Lernschule" durch die Forderer der „Arbeitsschule" als ein Unrecht zurückweise, so fühle ich mich doch versucht, nach den tiefer liegenden Wurzeln der neuen didaktischen Forderung zu forschen. Woher der Ruf nach werklicher Betätigung der Kinder? Da läßt sich nun bei aller Achtung vor der alten Schule nicht leugnen, daß in ihrem Unterrichtsbetriebe bisher eine unausgefüllte Lücke klafft. Es ist ein offenkundiger Mangel an praktischer, motorischer Betätigung der Schüler festzustellen. Man hat die Bedeutung der Muskelempfindung für die Anschauung unterschätzt. Es erregt nämlich jede Bewegung vermittelst besonderer

[1]) Ich verweise hier auf die Bedenken, die Herr Klempt im Januarheft S. 24 dieser Formulierung gegenüber vorgebracht hat. A.

Tastgebilde in der Haut, den Muskeln, Bändern und Gelenken der Organe besondere Tastnerven, die man kinästhetische Nerven nennt.[1]) Zu jeder Bewegung gesellt sich also eine sogenannte Bewegungsempfindung oder kinästhetische Empfindung. Bewege ich z. B. spannend den Daumen und Zeigefinger, so empfinde ich diesen Bewegungsvorgang. Ebenso gesellt sich zum Rollen des Auges, zum Sprechen, Lachen, Gehen usw. eine kinästhetische Empfindung oder Muskelempfindung. Diese Empfindungen kommen uns allerdings infolge ihrer inneren Gleichartigkeit und ihres zahlreichen Auftretens seltener zum klaren Bewußtsein.

Bei außerordentlichen Anstrengungen dagegen treten sie klar zutage, z. B. beim weiten Ausschreiten oder Spannen, beim zwerchfellerschütternden Lachen und rollenden Bewegen der Zunge. Diese kinästhetischen Empfindungen sind bis in unsere Zeit stark vernachlässigt worden. Da aber auch sie mit zur vollgültigen Anschauung von einem Dinge zu rechnen sind, (es sei nur an Form und Dimension erinnert), so liegt in ihrer Vernachlässigung ein Mangel an erschöpfender Durchdringung des zum Gemeinplatz gewordenen Satzes: Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis. Es erschallt deswegen mit besonderem Nachdruck der Ruf nach motorischer Tätigkeit des Kindes, wie sie sich darstellen soll im Zeichnen, Formen, Nachbilden von Unterrichtsgegenständen in Holz oder Pappe und manchem andern „Tun", das zur Klärung eines zu verarbeitenden Stoffes beizutragen irgendwie imstande ist. Diese motorische Betätigung erregt eben jene Muskelempfindungen, und diese wiederum sind als unabweisbare Grundsteine zum Bau einer vollendeten Anschauung anzuerkennen. Etwas absolut Neues ist mit dem Ruf nach motorischer Betätigung des Kindes nicht gesagt. Unsere pädagogischen Propheten haben in intuitiver Erfassung des Richtigen diese Forderung schon längst erhoben. Fröbel hat ja schon einen praktischen Ausbau nach der werklichen Seite des Anschauungsgedankens aufgeführt. Er fand hiermit das „ABC der Kunst", das Pestalozzi vergebens suchte; er blieb eben beim „ABC der Anschauung" stehen. Goethe spricht das Geheimnis vom Dreiklang der Beobachtung, Verarbeitung und Darstellung in klassischer Kürze aus:

Anschauen, wenn es dir gelingt,
daß es dir ins Innere dringt,
dann nach außen wiederkehrt:
Bist am herrlichsten belehrt.

Im Dessauer Philanthropin mutet uns vieles schon als Werkunterricht an. Daß man heute die Forderung mit besonderem Nachdruck erhebt, liegt

[1]) Diese Empfindungen sind also wohl zu unterscheiden von denjenigen, die durch Berührung von außen her in den Sinnesorganen entstehen.

einerseits an der lückenhaften Befolgung alter Ideen, zum andern aber auch an einer neuen, wissenschaftlichen Begründung derselben, durch welche ihre Bedeutung in umfangreicher Form erkannt worden ist.

Neben einer fast übermäßigen Inanspruchnahme von Auge, Ohr und Sprachapparat ist in unserer Schule der Tast- und Muskelsinn zu wenig zur Geltung gekommen. Und doch gründet die vollkommene Anschauung eines Dinges sich auf Eindrücke durch alle Sinnestore des leib-geistigen Menschen, sofern das Ding auf alle Sinnesorgane zu wirken imstande ist. Es sei dies an dem Beispiel einer Glocke nachgewiesen unter besonderer Hervorkehrung des motorischen Apperzeptionsprozesses. Habe ich nämlich nur den Ton der Glocke gehört und ihre Form und physische Bewegung gesehen, so ist meine Anschauung „Glocke" — ganz abgesehen von den mit ihr verknüpften Gemütszuständen — noch äußerst dürftig. Empfinde ich dagegen mit Hilfe des Tastsinnes die metallische Härte und Temperatur der Glocke, die zitternde Bewegung ihrer Moleküle, so komme ich einer abgerundeten „Glockenvorstellung" schon bedeutend näher. Habe ich nun gar auf Grund von Muskelempfindungen, die sich bei jeder motorischen Bewegung im Muskelgewebe einstellen, die Dimension der Glocke nach oben innerlich erlebt, indem ich, neben ihr stehend, meine Hand zu ihrer Höhe emporrecke, oder aufwärts blickend, den Kopf zurücklege; erlebe ich ferner die Funktion der Glocke, indem ich nachahmend ihre Bewegung durch Armbewegung darstelle, oder, was noch besser wäre, sie selbst in Bewegung setze durch Treten, so bin ich durch eine Menge Eindrücke bereichert worden, welche mir durch Auge und Ohr nicht zugeführt werden konnten. Meine Anschauung von der Glocke ist vervollkommt, abgerundeter. (Es ließen sich an der Glocke, deren breite theoretische Ausnützung wohl manchem etwas sonderbar erscheinen mag, auf Grund des Muskelgefühls noch andere Momente zur Anschauung bringen: Ihre Schwere, durch Ziehen am Strick; ihr Umfang, durch Abschreiten der Peripherie; ihr Durchmesser, durch Ausspannen der Arme im Hohlraum.) Es erschließen sich somit durch den Muskelsinn eine Fülle von Wahrnehmungen, die für Auge und Ohr in dem Maße nicht zugänglich sind. Vor allem handelt es sich um Größe, Form, Gewicht und Funktion des Dinges. Durch die Berücksichtigung des motorischen Sinnes kommt natürlich der Tastsinn als unzertrennlicher Begleiter des ersteren zu hoher Geltung und trägt seinerseits über Härte und Temperatur der Dinge vervollkommnende Einsichten zur Anschauung herbei.

Liegt somit die große Bedeutung des motorischen Prinzips nach obigen Ausführungen am Tage, so ist doch sein Wert erst nach einer Seite hin erkannt, nämlich in bezug auf den Lernprozeß des „Anschauens". Werkliche Betätigung entspricht aber auch noch dazu im hohen Maße der Natur des

Kindes, ja des Menschen überhaupt. Der Trieb zu tasten und zu greifen, der Trieb nach manueller Betätigung ist dem Menschen von Natur „an die Hand gegeben". Der Säugling von $^1/_2$ Jahr hungert schon förmlich nach Befriedigung dieses Triebes. Er greift nach allem Erreichbaren, ja oft nach Unerreichbarem. Eine helle Freude strahlt aus seinen Augen beim Umspannen des harten, kühlen Löffels. Immer wieder erleben möchte er das kitzelnde Gefühl beim Durchstreifen der Perlfranse an der Hängelampe. Und nun erst recht das Muskelgefühl: Das Zausen und Klopfen und Patschen in Mutters Haar und Gesicht löst reiche Lustgefühle bei ihm aus, wie aus seinem jauchzenden Krähen hervorgeht. Wie „fühlt" sich weiter der angehende Läufer, wenn die tragenden Muskeln der Beine sich straff spannen und die Knie zu halten vermögen. Der „erste Schritt" ist nicht nur ein Erlebnis im Paradiese des Mutterglücks, sondern auch ein Ereignis im Leben des Kindes! Muskelempfindung! — Daß auch der Erwachsene einen unausrottbaren Trieb zum Tasten in sich trägt, beweist der in vielen Läden angebrachte regulierende Warnruf: „Betasten der Ware polizeilich verboten!" (In manchen Schulen soll dieses Verbot auch unsichtbarerweise angebracht und wirksam sein. Ob's wahr ist, mag jeder nachprüfen.) Dieser holden Gabe der guten mütterlichen Natur, diesem Triebe nach motorischer Regsamkeit suchen für das Kindesalter unsere besseren Spielsachen mehr und mehr gerecht zu werden. Wie steht es nun um die Berücksichtigung des „motorischen Menschen" im Schulbetrieb? Außer bei den schriftlichen Beschäftigungen, im Turn- und Zeichenunterricht, kommen Tast- und Muskelempfindungen kaum zur Geltung. (Die Mädchen genießen den Knaben gegenüber einen Vorzug durch den Handarbeitsunterricht.) Welch schroffer Übergang für die Schulneulinge aus ihrem motorischen Element hinein in die Stillsitzsphäre der fast nur visuell und akustisch vermittelnden Schule! Immer wieder muß es betont werden, daß für die Unterstufe manuelle Betätigung das naturgemäße Mittel ist, den gesunden Trieb des Kindes in den Dienst seiner Geistesbildung zu stellen. Durch sie gleitet das Kind unvermerkt vom Spiel hinüber zu ernstem, bildendem Handeln. Die Oberstufe ist keineswegs von werklicher Betätigung auszuschließen. Auch ihren Kindern liegt der motorische Trieb im Blute. Wie gern tasten sie das Modell der Saugpumpe ab, wie befriedigt sie das motorische Auf- und Abbewegen des Schwengels, wenn man das Modell von Hand zu Hand gehen läßt. Es kommt wie eine ganz neue Erkenntnis über sie, das Instrument wird für sie ein Erlebnis, eine vollgültige Anschauung bildet sich. Wie oft verurteilen wir aber unsere Kinder zu jener Bileamsrolle, zu schauen, aber nicht von nahe, zu sehen, aber nur von ferne her! Daß eine nachbildende Darstellung der Unterrichtsobjekte in Zeichnung oder körperhafter Form den Kindern Freude macht, weiß jeder Lehrer, der

sie dazu anregt. In allen Fächern kann der Ausdrucks- und Darstellungstrieb fruchtbar in Dienste gestellt werden, sei es nun im Ausdruck des Rhythmus durch Klopfen oder Taktieren, sei es durch Gesten beim Deklamieren, sei es in der Handhabung und Nachbildung der Setzwage in Holz oder Pappe, überall weckt die Anwendung des Werkprinzips bei den Kindern ein dankbartätiges Echo. So hat die Pädagogik der Tat, wie wir mit Lay das Prinzip des Werkunterrichts nennen wollen, im beobachtend-darstellenden Unterrichtsverfahren ihre Doppelbedeutung für die Stufe der Anschauung und für die Stufe der Anwendung.

4. Physiologische Begründung des Tatprinzips. Einen wissenschaftlichen Unterbau hat der Ruf nach Werkunterricht erfahren durch die Physiologie. Zur Klarlegung des einschlägigen Tatbestandes im Gebiet der Sinnestätigkeit sei von dem bekannten Ausdruck ausgegangen: „Die Augen spannen", wie er ja auch von Otto Ernst in seinem Gedicht „Nis Randers" treffend angewandt ist. Während Nis Randers mit noch 6 friesischen Genossen in finstre Nacht hinaus fährt, um den „Einen" noch vom Wrack zu retten, steht die harrende Menge am Ufer, „Und Auge und Ohr ins Dunkel gespannt". Es ist der Ausdruck vom „angespannten Sehen" oder „gespannten Auge" keineswegs eine lediglicher Übertragung von „angespannter Aufmerksamkeit", die ja auch im Augenblick des gespannten Sehens als innere Ursache dazu gilt. Es wird tatsächlich im physischen Sinne etwas gespannt. Beim Hinausblicken in die dunkle See fiel nur kurzes Licht erleuchtender Blitze ins Auge der Wartenden. Es war nun ihr Bestreben darauf gerichtet, diese Beleuchtungsmomente erstens nicht zu verpassen und zum andern auch im vollsten Umfang auszunutzen. So spannen sie die Augen: Vor allen Dingen ist es die Muskulatur des Augapfels, die die Pupille in der Richtung auf die See fest und starr richtet, zum andern die Muskulatur der Lider, welche nicht die verschleiernde Wimper zucken läßt, und zum dritten und zwar nicht zum wenigsten der sogenannte Ziliarmuskel, der Muskel des Akkomodationsapparates. „Wodurch", so lautet nun die Frage, „wird eine derartige Anspannung des Auges eingeleitet?" In allgemeiner Ausführung sei dazu folgendes gesagt: Beim Anschauen eines Gegenstandes entstehen durch den Lichtreiz Lichtempfindungen in dem dem Auge zugewiesenen Gehirnfelde, dem sogenannten Sehzentrum. Diese Erregung im visuellen (sehenden) Perzeptionsfelde des Gehirns geht über auf ein motorisches Zentrum, das dem sensitiven visuellen besonders zuerteilt ist. Von dort aus wird der Kraftstrom fortgeleitet in motorische Nervenbahnen, welche zum Muskelapparat des Auges zurückführen. Nun vollzieht sich eine schärfere Einstellung des Auges auf den ursprünglichen Reiz. Der Schärfe der Einstellung entsprechend empfangen wir nun durch das Auge eine Wahr-

nehmung von bestimmter Deutlichkeit. Die größere Stärke der sensitiven Erregung im Sehzentrum hat eine Steigerung des motorischen Kraftstromes zur Folge, welcher zum Auge zurückflutet, und dieser bewirkt seinerseits wieder eine schärfere Einstellung des Auges. Es folgt also auf jeden rezeptiven Akt ein spontaner, jeder Einwirkung entspricht eine Auswirkung, der Passivität eine Aktivität. Man bezeichnet den gekennzeichneten Vorgang als „zirkuläre Reaktion", da ja ein Kreislauf der wirkenden Kraft stattfindet, der seinen inneren Ursprung in der Entstehung des motorischen Stromes hat, welcher als Reaktion des sensitiven Empfindungsprozesses aufzufassen ist. (Es könnte übrigens eine bis ins Unendliche sich fortsetzende Steigerung der Empfindung gedacht werden, aber ihre Realisierung scheitert einerseits an der beschränkten Energiemenge des Reizes, zum andern an der eingegrenzten Muskel- und Nervenenergie, die über ein bestimmtes Maß nicht hinaus reicht.) Der Vorgang der zirkulären Reaktion vollzieht sich rein naturprozeßlich, reflektorisch, unbewußt. In dem Ausdruck: das Auge spannen, spricht sich der willensmäßig beeinflußte Verlauf des physiologischen Vorganges aus. In ähnlicher Weise wie beim Auge läßt sich die zirkuläre Reaktion bei allen andern Sinnesorganen deutlich machen. Immer wieder geht der empfindende passive Vorgang in einen aktiven über, natürlich immer vorausgesetzt, daß der motorische Kraftstrom von genügender Stärke ist, um bis zum Sinnesorgan zurückzufluten. Was vom Sehen, Hören, Schmecken, Riechen und Tasten gilt, findet seine volle Anwendung auch auf das ganze Gebiet der motorischen Vorgänge, auf das Handeln der Glieder, das Mienenspiel der Gesichtsmuskeln, das Sprechen der Zunge, auf die Bewegung des Herzens, der Gefäße und des Darmes bei Affekten. Nur sind es bei den letztgenannten Gebieten die oben genannten kinästhetischen Nerven, durch welche die erste Empfindung (Muskelempfindung) zum Gehirne geleitet wird.

Im ganzen Gebiet des physiologischen Menschen waltet somit das Gesetz der zirkulären Reaktion. Rein unbewußt vollzieht es sich, wenn nicht besondere Situationen eine starke, willenskräftige Steigerung erheischen. Einer bewußten, grundsätzlichen Anwendung des Gesetzes redet die Pädagogik der Tat das Wort. Die Schule hat bisher den rezeptiven Menschen gegenüber dem spontanen stark bevorzugt. Zumeist aufnehmend, sei es hörend oder sehend, mußte das Kind sich über die Dinge Klarheit verschaffen, eine Anschauung von ihnen gewinnen. Die Wiedergabe der gewonnenen Anschauung vollzog sich zumeist durch das Wort, die Sprache des Kindes. Die neue Forderung zielt daneben auf eine motorische Darstellung der inneren Anschauung ab, und zwar hervorragend durch die Hand, durch manuelle Tätigkeit. Wenn sich nämlich schon im Eigengebiete des Sehens ein Vorgang von empfindender Rezeptivität und motorischer Spontaneität abspielt, so liegt

die Frage vor: Sollte nicht der Ausdruckskönigin, der Hand, eine bewußte motorische Darstellung des Gesehenen zuerkannt werden? Zwar gesellt sich mit der Hand ein ganz neues Organ zu dem Auge, und es muß eine Verbindung zwischen dem Sehfelde des Gehirns und dem Direktionszentrum der Hand vorliegen, wenn das Gesetz der Auswirkung vom Eigengebiete des Sehens übertragen werden soll auf das Verhältnis von Auge und Hand. Eine solche Verbindung findet sich in den aufgedeckten Assoziationsbahnen zwischen den beiden Zentren. Es sind bekanntlich jedem einzelnen Sinnesorgan bestimmte Bezirke des Gehirns zugeteilt. In diesen Feldern enden die Empfindungsnerven. Sie leiten über in die ihnen zugewiesenen Gehirnzellen. Es ist somit der Bewußtseinszustand des Sehens nicht, wie früher gemeint wurde, über das ganze Gehirn ausgebreitet. Vielmehr ist das Sehvermögen lokalisiert im Hinterhautlappen der Großhirnrinde. Das Sprechfeld liegt im Stirn- und Scheitellappen der linken Hemisphäre. Bei Linkshändern dagegen liegt das Sprechfeld rechts. Die Geschmacksnerven enden im verlängerten Rückenmark, die beiden Geruchsnerven im Vorderlappen des Großhirns, das Hörfeld endlich liegt in den sogenannten Schläfenwindungen. Eine streng systematische Abgrenzung der Bezirke liegt nicht vor, es verschieben sich die Grenzen je nach besonderer Anlage und Übung. Gambette hatte zum Beispiel ein besonders ausgedehntes Sprachfeld. Wie es nun Zentren für die Sinnestätigkeit gibt, so besteht in gleichem Sinne eine Lokalisation der Lage- und Bewegungsempfindungen und der willkürlichen Bewegungen. Das Direktionszentrum für die Bewegung der Gliedmaßen, also auch der Hand, sucht man in den beiden Zentralwindungen des Gehirns. Es gehen ungezählte Verbindungsfasern zwischen den einzelnen Feldern von einem zum andern, und so liegt auch eine physiologische Verbindung vor zwischen dem Sehfelde und dem Bewegungsfelde der Hand. Schon Lessing deutet diese Tatsache in Emilie Galotti an, wenn er den Maler Conti bedauernd sagen läßt: „Auf dem langen Wege, aus dem Auge durch den Arm in den Pinsel, wieviel geht da verloren!“ Die Einsicht in eine Verbindung zwischen Hand- und Sehfeld setzt sich folgerichtig in die Forderung einer didaktischen Berücksichtigung um. Eine vollgültige und bildende Auswirkung der Gesichtswahrnehmung ist also die durch die Hand vollzogene Darstellung derselben, wie sie mit Plastilina, Holz und Pappe schon vielfach betrieben wird. Durch sie wird man dem Gesetz der zirkulären Reaktion in Hinsicht auf die visuellen Vorstellungsmomente erst voll gerecht. Die Tatsächlichkeit einer Assoziation zwischen Auge und Hand erhellt ohnehin aus dem verdeutlichenden Schreiben der Kinder auf die Pultplatte, wie es z. B. im Rechenunterricht vorkommt; ferner aus der fast unbewußt geübten Weise, körperliche Ausdehnungen durch Zeigen mit den Händen anzudeuten. Was,

wie bisher gezeigt, von den Gesichtseindrücken gilt, hat auch für die akustischen Elemente seine Bedeutung. Wird z. B. der Rhythmus durch Klopfbewegung der Finger auf motorische Weise zum Ausdruck gebracht, so vervollkommt sich die Vorstellung des Rhythmus erheblich, und Fehler auf diesem Gebiete werden durch Klopfen der Kinder schneller beseitigt als durch lediglicheres Anhören. Im übrigen drängt ein innerer Trieb zu motorischem Ausdruck des Rhythmus. Beim Anhören eines Marsches geraten nicht selten Fuß und Hand der Zuhörer in begleitende Bewegung. Es sei in diesem Rahmen endlich noch hingewiesen auf die ungeheuere Bedeutung des motorischen Elementes im Gebiete der Mienen und Gesten. Hier handelt es sich zwar nicht um motorischen Ausdruck von visuellen oder akustischen Vorstellungen, aber um einen Ausdruck innerer Gemütsbewegungen. Es findet hier eine verstärkende Rückwirkung von dem motorischen Ausdruck der Geste und Miene auf den veranlassenden Gemütszustand statt, eine den Schauspielern sehr bekannte Tatsache. Lessing behauptet in dieser Hinsicht sogar noch weit mehr, nämlich eine schöpferische Wirkung der Geste im Gemüt des Spielers. Er spricht in der Hamburgischen Dramaturgie etwa folgende Gedanken aus: Ein Schauspieler, der die adäquaten Gesten und Mienen zu einer bestimmten Gemütsbewegung mit Virtuosität beherrscht, wird auf Grund der „psychischen Reflexion“ in die bestimmte innere Verfassung hinein geraten, selbst wenn sein Gemüt ursprünglich unerschüttert war. Er gestikuliert sich in die inneren Schauer hinein. — Das Verhältnis zwischen Geste und Gemütszustand ist aber nicht nur ein solches der Steigerung des letzteren durch die erste, es kann sich auch in einer Herabminderung des seelischen Affektes äußern, indem nämlich eine Unterdrückung der körperlichen Bewegung, ein „Sichbeherrschen“ als Hemmnis wirkt und so die innere Erregung verringert. —

Zusammenfassend sei also nochmals gesagt: das Prinzip einer Tatpädagogik wird physiologisch begründet durch das Gesetz der zirkulären Reaktion. Sämtlichen Eindrücken steht motorische Ausdrucksmöglichkeit zur Seite; die motorische Auswirkung übt je nachdem einen verstärkenden oder korrigierenden, die Unterdrückung der Auswirkung einen herabmindernden Einfluß auf innere Anschauungen oder Gemütszustände aus. Ausdruckspädagogik ist somit eine durchaus psychologisch begründete Forderung, und zwar nicht nur allein im Gebiete manueller Betätigung, sondern im ganzen Felde motorischer Ausdrucksmöglichkeit.

5. Suum cuique! Die Rechtfertigung des Werkunterrichts im engeren Sinne manueller Tätigkeit wird neuerdings noch von einer anderen Seite angetreten, die hineinragt in das Gebiet der Typenforschung, und zwar der Vorstellungstypen. Die experimentelle Psychologie hat das Problem der Vorstellungstypen dahin gefördert, daß festgestellt wurde: Bei einer bestimmten

Anzahl von Menschen überwiegt in den Vorstellungen der Dinge das visuelle, bei andern das motorische, bei dritten das akustische Element, bei wieder andern liegt eine mehr gleichmäßige Verteilung der Elemente vor.

Zur Feststellung dieser Tatsachen bedient man sich des psychologischen Experiments. Die ersten Versuche, die gemacht wurden, gelten den Gedächtnistypen. Man schreibt zu deren Auffindung eine Zahlenreihe, etwa 5—8 einstellige Zahlen, an die Tafel und läßt diese zunächst von den Kindern sehend wahrnehmen, 3—4 Sekunden lang. Darauf wird die Reihe entfernt, und die Kinder schreiben die im Gedächtnis gebliebenen Zahlen nieder. Solcher Zahlenreihen gibt man 10 in der angedeuteten Weise zu merken und niederzuschreiben. Darauf stellt der Lehrer bei den Einzelnen die Ergebnisse fest. Nun folgt das zweite Experiment. Andere 10 Zahlenreihen von gleicher Ausdehnung werden von den Kindern nur hörend gemerkt, d. h., der Lehrer spricht sie nur vor, und die Kinder schreiben nach jeder Reihe ihren Gedächtnisinhalt nieder. Bei einem dritten und vierten Versuch werden die Reihen sehend und hörend wahrgenommen, — hörend, sehend und sprechend gemerkt. Nach jedem Versuch stellt der Lehrer die Resultate fest. Hat nun ein Kind bei einem dieser Versuche hervorragende Leistungen geliefert gegenüber den drei andern, so weist man es dem entsprechenden Typ zu: Bei rein sehender Wahrnehmung dem visuellen, bei hörender Perzeption dem akustischen, bei gemischter Wahrnehmung dem Misch-Typus. Zu diesen und ähnlichen Versuchen, die Gedächtnistypen zu bestimmen, nimmt man gewöhnlich noch andere hinzu, die speziell dem Vorstellungstyp gelten. Sie dienen dazu, festzustellen, welche Seite eines Dinges (seine Form und Farbe, sein Ton, seine Funktion, seine Schwere, sein Geruch) in der Vorstellung dieses oder jenes Kindes die Hauptrolle spielt. Man wendet dazu wohl die sogenannte Reizwortmethode an: Es wird ein Wort, etwa Lokomotive, den Kindern zugerufen. Diese schreiben nach dem Anhören die Vorstellung nieder, die das Reizwort in ihnen wachgerufen hat, etwa: läuft; oder, ist groß; oder, pfeift, usw. Hundert solcher Reizwörter führen näher zum Ziele als nur zehn. Bei der Durchsicht der Ergebnisse achtet der Lehrer darauf, ob bei diesem oder jenem Kinde in besonders hohem Maße visuelle, akustische oder motorische Elemente aufgezeichnet sind. Danach weist er die Kinder ihrem Typ zu und findet so Visuelle, Akustiker, Motoriker und Mischtypen. Absolut reine Typen kann es nicht geben, wenigstens nicht bei „vielsinnigen Menschen". Einsinnige Menschen, wie Helen Keller und Laura Bridgman, sind als reine Typen anzusprechen. Man könnte sie als einästhetische Typen bezeichnen. Stark ausgeprägte Typen sind dagegen keine Seltenheit, wenn sie auch bisher von der Schule zumeist noch nicht erkannt und berücksichtigt worden sind. Der Typus bildet sich auf Grund einer vorhandenen Anlage oder infolge ein-

seitiger Ausbildung. Daß z. B. die Mehrzahl unserer Schulkinder zu den Visuellen rechnet, liegt sicher mitbegründet in der einseitigen Bevorzugung des Gesichtssinnes, wozu die irrtümlich einseitige Auffassung des Begriffs der Anschauung verleitet haben mag. Unter einer besonderen Vernachlässigung haben in unserer Schule die Motoriker zu leiden gehabt. Da besucht ein so veranlagter Schüler z. B. den Unterricht eines Lehrers, der seinen Unterricht hauptsächlich auf akustische und visuelle Anschauungsmomente aufbaut. Dem Motoriker „liegen" diese Elemente nicht, seine Auffassung bleibt mangelhaft, er kommt nicht mit. Da zudem seine Ausdrucksmittel weniger auf sprachlichem Gebiete liegen, (im Gegensatz zu manchen „Schwätzern") sondern vorzüglich auf motorisch-manuellem, so gewinnt der sprachlich prüfende Lehrer vollends ein schiefes Bild von ihm. Der Schüler gilt als beschränkt, und nicht selten bemächtigt sich solcher Verkannten eine innere Verbitterung, bis dann vielleicht das motorisch reiche Leben ein gerechteres Urteil spricht als der Lehrer. Für solche Typen bildet der Werkunterricht eine Erlösung aus dem Exil, er kommt dem Motoriker näher und ermöglicht ihm einen Aufbau und Ausdruck seiner Vorstellungen in dem ihm eigentümlichen Typ. Noch kürzlich erlebte ich in meiner Klasse das Aufwachen eines solchen Typus zu meiner und des Knaben Freude. Also: Suum cuique! dieses Wort läßt sich übrigens nicht nur auf den Vorstellungstypus der Schüler anwenden, sondern auch auf den besonderen Typ der Unterrichtsstoffe. Die Lernziele der einzelnen Fächer sind besonders typisch charakterisiert. So strebt der Sprachunterricht eine Durchbildung der sprachlichen Seite der Schüler an. Der Rechtschreibeunterricht hat seine Ziele im Gebiete des Visuellen und Manuellen. Es ließen sich für die einzelnen Fächer besondere Auffassungsweisen herausstellen. Soweit nun in den anzueignenden Stoffen motorische Elemente liegen, sollte man auch ihnen das „Ihre" geben. Eine Behandlung der Setzwage muß dem Stoffe entsprechend auch die motorische Handhabung des Instrumentes durch die Schüler zur Geltung kommen lassen. Zu diesem Zwecke ist eine Darstellung der Setzwage in Holz oder Pappe zu fordern, so daß alle Schüler den Vorteil der praktischen Handhabung erleben. Nicht anders ist es bei der Behandlung der Hebel. Auch diesen ist die motorische Art eigen. Das Experimentieren durch Schülerhand ist eine Forderung des werklichen Prinzips, ferner die nachbildende Darstellung der Körper im Raumlehreunterricht. Das Hauptmoment der Raumvorstellung ist ja die Muskelempfindung, die durch motorische Tätigkeit der Augenmuskel und nicht zum wenigsten der Hand zustande kommt. Es ließen sich der motorischen Elemente in den einzelnen Stoffen noch manche aufzählen, aber Achtsamkeit nach dieser Seite hin wird jeden Lehrer staunen machen über die Menge derselben und ihre bisherige Ignorierung im Lernprozeß. Darum nochmals:

Suum cuique! Daß eine allseitige Befolgung dieser Forderung im Blick auf den motorischen Schüler- und Stofftypus eine Eingrenzung der bisherigen Stoffmenge zur Folge hat, soll nicht verschwiegen oder geleugnet werden. Doch bin ich überzeugt, daß ein solcher Schritt von der Extensität zur Intensität für die Bildung unserer Kinder nur zum Segen ausschlagen wird. Der Götze einer „abgeschlossenen oder abgerundeten" Bildung, auf dessen Altären die Opferflamme eines törichten Verbal-Materialismus auch heute noch flackert, muß fallen, denn er ist ein Idol.

6. Erziehliche Bedeutung des Tatprinzips. Nach unserer eingehenden Würdigung des Tatprinzips hinsichtlich seiner unterrichtlichen Bedeutung fragen wir noch zum Schluß: Welchen Segen bringt das Tatprinzip für die Willensbildung? Man verspricht sich vielfach von der physischen Betätigung des Kindes eine Steigerung der Willenskraft. Eine quantitative Förderung der Willensenergie tritt aber auch auf dem Gebiete rein geistiger Tätigkeit zutage, ist also kein besonderer Vorzug des Werkunterrichts. Eine qualitative Beeinflussung des Willens ist aber nur von spezifisch ethischer Seite zu erhoffen, wie sie im „Gesinnungsunterricht" zur Geltung kommt. Und eben auch auf diesen möchte ich, allumfassend, das Prinzip der Tatpädagogik mit übertragen. So erhält der Begriff „Werkunterricht" eine das ganze Unterrichts- und Erziehungsgebiet umspannende Ausdehnung, und ein gewisser materialistischer Beigeschmack schwindet. Werkunterricht! das ist der Ruf zur Tat, nicht allein auf physischem, sondern auch auf ethischem Gebiet. Zum Handeln, und nicht zum Reden allein sollen unsere Schüler herangebildet werden, und so möchte ich meine Bemerkungen zum Werkunterricht ausklingen lassen in das Leitmotiv, so alt und doch so neu:

Seid Täter des Wortes!

Hier liegen Fußangeln.

Von Jakob Vormholz.

Diese Aufschrift hat für mich immer etwas überaus Menschenfreundliches. Wenn doch alle wie jene Edlen dächten, die solche Warnungstafeln anbringen! Wieviel Unheil, Verdruß und Ärger ließe sich vermeiden, wenn auf alle die vielen Menschenfallen, die an den Lebensweg gelegt werden, aufmerksam gemacht würde! Auch ich möchte hier eine Tafel mit dieser warnenden Inschrift aufrichten für diejenigen, die trotz aller möglichen Scherereien und Weiterungen, die die Haftpflicht mit sich bringen kann, doch nicht davon ablassen mögen,

ihre Schülerschar hinauszuführen in Wald und Feld, um ihr lebenswarme Naturerkenntnis und echte Heimatliebe zu vermitteln.

Vor jeder Schülerwanderung pflege ich meinen Kindern in der nachfolgenden Geschichte das Erlebnis eines befreundeten Kollegen zu erzählen. Diese Erzählung soll unsere Warnungstafel sein.

Es waren einmal zwei Buben, naturwüchsige, frische Burschen. In der Familie nannte man sie wohl Wildfang und Springinsfeld; am richtigsten hätte man sie Max und Moritz geheißen. An einem schönen Herbstmorgen begleiteten sie ihren Vater, der mit seiner Schulklasse eine Ferienwanderung unternahm. Mit Sing und Sang ging's durch Berg und Tal. Im Sonnenbrand erreichte man zur Mittagsstunde ein Gehöft, und den Kindern wurde gestattet, in den Bauernhäusern einen frischen Trunk zu erbitten. Dann ging's dem nächsten Walde zu. Max und Moritz wurden am Feldraine postiert, den Nachzüglern Wegweisung zu geben. Den unbewachten Augenblick durften sie sich nicht entgehen lassen —, und flugs begehen sie eine böse Freveltat, indem sie einige an den Feldweg geworfene Rüben aufgreifen — sie sollen dabei auch noch etliche ausgezogen haben, um Schleuder- oder Fangball damit zu spielen. (An dieser Stelle der Erzählung bekunden die freudigen Gesichter meiner kleinen Hörer allzuviel Sympathie für die Bösewichter.)

Doch das Auge des Gesetzes wacht. Der Förster tritt plötzlich hinzu samt dem Besitzer des Feldes. Die Frevler werden in ein scharfes Verhör genommen, bei dem sie beteuern, nur an den am Wege liegenden, ihnen wertlos erschienenen Wurzeln sich vergriffen zu haben. Sie denken schon an ihren Streich nicht mehr — oder schon wieder an einen neuen —, als sie bei ihren Wandergenossen eintreffen, die ahnungslos im Schatten des nächsten Waldes ruhen.

Und das Unglück schreitet — wenn auch nicht immer schnell — aber es schreitet. Es schreitet in der Form einer polizeilichen Anklage durch die verschiedenen Polizeibüros diesseits und jenseits der Gemeindegrenze und gelangt nach etwa 14 Tagen an den Vater der beiden Missetäter. Darob große Bestürzung in der ganzen Familie bis hinab zur letzten Tante.

„Die Freveltat soll nun zwiefältig gerochen werden", so dachte man daheim. Aber jeder rechte Frevel wird seit alters siebenfältig gerochen, — so auch hier. Unverzüglich sucht der Vater mit den beiden Schuldigen den Besitzer des Ackers auf und bietet ihm zunächst vollgültigen Ersatz seines Schadens an, den jener in der Anklage auf etwa fünfzig Reichspfennige angegeben hatte. Das sollte die erste Sühne sein. Der brave Mann lehnt freundlichst ab. (Ob ihm doch die Summe zu hoch erschien?) Sodann treten die Sünder vor, versichern nochmals, daß sich ihr Frevel nur auf die am Wege liegenden Früchte erstreckt habe und versprechen de- und wehmütig, daß sie sich in ihrem ganzen Leben nie, niemals mehr an fremdem Gut vergreifen und mit gutem Kuhfutter Schleuderball spielen wollen. Das war die zweite Sühne.

„Doch das Recht nimmt seinen Lauf." Der Vater wird darnach noch von der heimatlichen Ortspolizeibehörde vernommen und gibt eine ausführliche schriftliche Darstellung des Bubenstreiches und seiner bereits geleisteten doppelten Sühne, bei der der Ärger über das Mißverhältnis zwischen der Schuldtat und dem angeblichen Schaden einerseits und dem Verdruß und der Bitterkeit der Buße andrerseits in mehr als zwei Herzen schärfer brannte als die Sonne auf diesem Bittgang, diesem Kanossawege im Herbst des Jahres 1911, da die

Hitze groß war auf Erden und auf Mensch und Vieh verderblich wirkte. (Einige Schüler zeigen bei dieser Stelle der Erzählung recht bedauerliche Gesichter, in ihren Herzen keimt lebhafte Teilnahme für Max und Moritz.)

Ihr seht, Kinder, der muntere Morgengang wandelt sich gemach in ein Trauerspiel. Es setzt bereits der III. Akt ein. Das Oberhaupt des Landstädtchens, auf dessen Flur die Freveltat begangen war, fragt nochmals bei dem Bauersmann an, ob er denn wirklich auf die Bestrafung der Übeltäter verzichten wolle. Nein, Recht muß doch Recht bleiben, und Strafe muß sein. Hier liegt die Peripetie unseres Dramas.

Im IV. Akte gehen die inzwischen schon recht ansehnlich angewachsenen Schuldakten an — den Jugend-Fürsorge-Ausschuß der Gemeinde, die das zweifelhafte Glück hat, die Sünder in ihren Mauern zu beherbergen. (Als die Erzählung an diesen Punkt gekommen war — dem vorstehenden Gedankenstrich hatte ich ordentliche Fermatenlänge gegeben — ging es wie Entsetzen über die Züge meiner Hörer. Ein besonders temperamentvoller Junge konnte nicht mehr an sich halten. „Das ist nicht möglich, das haben Sie jetzt erdichtet!" „Und es war wirklich so, mein Junge." „Ich glaube es dennoch nicht. Fürsorge hat man doch nur bei ganz bösen Kindern, die von Hause laufen, stehlen und immer die Schule schwänzen. So war es bei Fritz N., der früher in unserer Klasse war. So waren doch Max und Moritz nicht." „Beruhige dich, du kennst sie nicht, auch nicht unsere Strafgesetze. Wenn du größer bist, wirst du dir den § 6 des Feld- und Forstpolizeigesetzes und den 8. Absatz des § 360 des Reichsstrafgesetzbuches gründlich durchlesen. Dann wirst du sehen, daß der Ankläger ganz auf dem Wortlaut des Gesetzes steht." „Und dennoch begreif' ich's nicht.")

Nun kommt die Katastrophe in unserer Tragödie. Der Fürsorge-Ausschuß gibt eine überaus scharfe Antwort. Ist es nicht geradezu eine Grobheit, wenn er wünscht, man möge von einer weiteren Verfolgung dieser Bagatellsache absehen, die einer Anzeige durch einen Forstbeamten kaum würdig erscheint? Eine solche Sprache mußte böses Blut absetzen. Die Anklagebehörde verlangt nochmals eine dem Wortlaut des Gesetzes entsprechende Entscheidung des Fürsorge-Ausschusses. Die Rückantwort ist fast noch kräftiger. (Daß der Ausschuß nicht in die unhumane und unpädagogische Art verfallen will, die jeden Dummenjungenstreich als ein Kapitalverbrechen hinstellt und auf Ahndung durch Gesetz und Gericht drängt und um solcher Lappalien willen Menschenleben ruiniert — diese Ansicht des Ausschusses verschweige ich meinen Schülern, um nicht die beabsichtigte Wirkung der Erzählung zu beeinträchtigen.)

Nun geht — Kinder, faßt Euch — die Strafanzeige an den Ersten Staatsanwalt des zuständigen Landgerichts. (Von diesem Satze meiner Erzählung hoffe ich die besten Folgen für ein artiges Verhalten meiner Schüler in Wald und Feld; so nachhaltig, erschütternd war der erste Eindruck über diese Wendung.) Die Antwort des Staatsanwalts fiel so aus, daß die Handlung nun mit Eilschritten ihrem Ende zustrebt. (Diese hohe Anklagebehörde hatte sich dem Entscheid des Fürsorge-Ausschusses — angeschlossen.)

Der V. Akt führt uns noch in die Büros des Amtsanwalts, des zuständigen Kreisschulinspektors und einiger anderer Behörden. Urteil: Der Anklage wird nicht Folge gegeben, die Schuldigen sind im Wege der Schulzucht zu bestrafen — ist auch noch geschehen —, die Schuldakten sind noch 6 Jahre aufzubewahren.

Am Schlusse der Erzählung steht meine Klasse — des bin ich gewiß — unter dem Entschluß: Solche bösen Frevel sollen doch bei uns nicht vorkommen!

Trotzdem schwebt das Erlebnis meines Freundes wie ein böses Verhängnis auch über meinem Haupt. Darum schärfe ich meinen Kindern die Moral von der Geschichte immer wieder ein, wenn ich auf dem Wege bin, wenn wir uns niedersetzen und wenn wir aufstehen, damit wir nicht in solche Fußangeln geraten.

Doch was geschah mir vor einigen Tagen? Wieder war ich draußen — trotz drohender Klemmeisen. Alle Vorsicht war beobachtet. Keine Blume, kein Blatt sollte gebrochen werden. Und doch — etliche Schelme hatten es wieder nicht lassen können, einige Zweige, die eine besonders schöne Herbstfärbung zeigten, zu räubern. Ich entschied, sämtliche erfrevelten Zweige werden zu einem Strauße gebunden. Damit muß der Hauptmissetäter einen kranken Mitschüler, der an unserer Fahrt nicht teilnehmen konnte, erfreuen. Anfangs kam mir mein Urteil treffend, fast salomonisch vor. Am Abend ging mir wieder die Geschichte meines Freundes durch den Kopf und mit in die Ruhe der Nacht. Ich überrechnete schon den Holzwert unseres Kinderstraußes. Über dieser Rechnung setzte der Traum ein. Ich bin wieder am Feldrain. Da liegen sie, die kleinen, eingetrockneten Runkelrüben. Da stehen auch schon Max und Moritz, mit gesenktem Haupt, zerknirscht wie reumütige Verbrecher. Auch der Förster und der Bauer tauchen auf. Da wankt mein Freund, der mit den Bösewichtern heimgesuchte Vater heran. Dann kommen noch viele Polizeibeamten, Wachtmeister, Kommissare, der Polizei-Inspektor; sie alle blicken recht unfreundlich, ja verdrießlich auf die beiden Sünder, die ihnen soviel Last gemacht, soviel Papier, Tinte, Stempel, Porto usw. usw. gekostet haben. Dann umschließt noch im großen Kreis der ganze Fürsorge-Ausschuß des Tribunal auf dem Rübenacker. Auch Amtsanwalt, Staatsanwalt und Kreisschulinspektor mit ihren Stäben erscheinen. Das Feld vermag sie nicht mehr zu fassen. Alle Runkeln sind niedergetreten. Ach, wär't ihr geblieben, wo ihr gewesen. Jetzt wird der Schade erst recht groß. Der ganze Acker ist dahin. Da reichen 50 Pfennige nicht mehr. Wer soll nun die Schuld büßen? Max, Moritz, der Vater, ich gar? Ganz erschöpft, schweißgebadet erlebe ich ein dumpfes Erwachen, bis endlich in vollem Bewußtsein klar die Erkenntnis durchbricht: Noch einmal den Fußangeln entgangen.

Über Erziehungsreform

schreibt Spectator in der in der Schweiz erscheinenden Zeitschrift für Jugenderziehung, II. Jahrg., Nr. 2 u. a.:

Eine Reihe hervorragender Persönlichkeiten, unter denen wir Namen von Klang finden, wie H. Scharrelmann, Hamburg-Blankenese; Laura Forst, Bonn; Dr. Theodor Curti, Direktor der „Frankfurter Zeitung" Frankfurt a. M., Dr. phil. Helene Stöcker, Friedenau, Prof. Natorp, Marburg; Prof. Dr. jur. Schücking, Marburg haben einen Aufruf erlassen, in dem sie gewissermaßen Klage darüber führen, daß unsere Schule so wenig Erziehungszwecken dienstbar gemacht werden kann. Sie sagen zugleich, daß die „Familie", die bisher der Hauptträger der Erziehung war, in vielen Fällen verhindert ist, das Notwendige zu leisten und bestimmenden Einfluß auf die Entwicklung, insonderheit auf die Charakterbildung und auf die körperliche Ertüchtigung (Mußte man sich so

ein gräßliches Wort leisten? Die Red.) der Jugend auszuüben. Da nun die Schule in dieser Beziehung so gut wie nichts leisten kann, bis erst ein neuer Schultypus geschaffen ist, der Unterricht und einheitliche Erziehung zweckvoll vereint, so überweisen sie diese Aufgabe Privatanstalten, „die nicht persönlichen Interessen einiger weniger dienen, sondern ausdrücklich in den Dienst der Erziehungsreform gestellt werden. An solchen Anstalten hat dann aber auch die Allgemeinheit auf jede Weise tätiges Interesse zu nehmen". Die Verwirklichung einer solchen Privatanstalt wird in der Freien Schulgemeinde gesehen, in der „freiheitliche Erziehungsgedanken ernst und zielbewußt durchgeführt" werden sollen. „Eine solche Schule", heißt es, „die ihren Zöglingen eine Erziehung in freiheitlichem, neuzeitlichem Geiste gewährleistet, denken wir ins Leben zu rufen. Sie soll zu echter Religiosität ohne Engherzigkeit erziehen, und wie sie ein starkes Nationalgefühl wecken und pflegen wird, so soll sie auch bewußt einer weiteren Aufgabe dienen: der der Verständigung zunächst der beiden großen germanischen Schwesternationen. An ihr soll, unter organisierter Beratung durch Hochschullehrer, Ärzte und erfahrene Unterrichtspraktiker, fruchtbringende Erziehungsarbeit getrieben werden. Die Aufsichtsbehörde wird einer Schule mit diesen Zeilen wohlwollend gegenüberstehen, und die einsichtsvollen Eltern ihrer Zöglinge werden ihre Arbeit nach Kräften unterstützen. Zur Durchführung soll eine Gesellschaft m. b. H. gegründet werden, die natürlich keine Erwerbszwecke verfolgt, sondern lediglich gemeinnützigen Zwecken zu dienen hat. Zahlstelle ist die Filiale Gießen der Mitteldeutschen Kreditbank.

Der in dem Aufruf berührte Übelstand, daß unsere Schule lediglich der Wissenseinbläuung dient, ist schon oft Gegenstand der Diskussion der Schulreformer gewesen. Wir wollen aber bei dieser Gelegenheit nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß gerade in unserem Lande, insbesondere in einigen Kantonen dieses Übel von Staatswegen auf ein erträgliches Maß herabgeschraubt worden ist. Im übrigen aber liegt die Wurzel des Übels in einer Ursache, die in ihrer Totalität kaum jemals zu beseitigen ist, einfach nämlich in der Tatsache, daß von einer gewissen Schülerzahl an jegliche individuelle Erziehung aufhören muß. Die Beseitigung des Übelstandes der großen Schule aber wird auf absehbare Zeit nicht zu erreichen sein. Da nun gerade der Typus der Freien Schulgemeinde herhalten muß, um den Erziehungsgedanken mit der Wissenslehre zu vermählen, erscheint begreiflich in einem politisch so unfreien Staat, wie es Deutschland nun einmal ist. Der Name ist wohl auch nicht unabsichtlich gewählt, um an den Gründer der Freien Schulgemeinde in Jena[1]), Dr. Wyneken, zu erinnern. Allein, was in Deutschland und nun auch in Österreich und Rußland angemessen ist, das kann uns nicht dienen. Bei uns würde die Existenz der Freien Schulgemeinde eine unverdiente Herabsetzung der Staatsschule bedeuten. Das heißt natürlich nicht, daß wir die Notwendigkeit einer Erziehungsreform ablehnen, aber den Erziehungsgedanken in der in dem Aufruf erwähnten Form finden wir bereits verwirklicht in einigen unserer Landerziehungsheime und Privaterziehungsinstitute. Wir haben gern davon Notiz genommen, daß man in Deutschland die Freie Schulgemeinde notwendig hat. Wir aber wollen im wesentlichen unserer staatlichen Schule treu bleiben und sie so in den Rahmen unserer demokratischen Verfassung stellen, daß sie auch im weitgehendsten Maße der Erziehung des Individuums dienen kann. Zudem ist die freie Schulgemeinde heute ein Vorrecht der Begüterten[2]) und diese mögen bei uns in den zahlreichen Privatinstituten ihr Genüge finden. Mit übergroßen Opfern bauen wir an unserm staatlichen Organismus, und *in ihm, nicht außerhalb* seines Rahmens wollen wir die Schulreform durchführen.

Soweit Spectator. Seinem Proteste sich in vollem Umfange anzuschließen, hat das Evangelische Schulblatt, das seit bald 50 Jahren ein besseres Ideal der „Freien Schulgemeinde" kennt und selbst durch seinen Begründer aufgestellt hat, doppelten Anlaß.

[1]) In Jena ist keine freie Schulgemeinde gegründet worden. Es muß aber daran erinnert werden, daß die Bezeichnung ohne Quellenangabe entlehnt ist aus einer bedeutungsvollen Schrift von *Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde* und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863. Der Inhalt dieser Schrift dürfte wahrscheinlich auch den freien Schweizern sympathischer sein als die der Nachbildner.

[2]) Bei Dörpfeld keineswegs.

Rundschau.

Die Deutsche Lehrerversammlung wird Pfingsten 1912, vom 27. bis zum 30. Mai, in Berlin tagen. Die Hauptversammlungen finden am 28. und 29. Mai statt, während der erste und letzte Versammlungstag für die Vertreterversammlung in Aussicht genommen sind. Nebenversammlungen können an allen vier Tagen während der nicht durch die Hauptversammlung besetzten Stunden abgehalten werden.

Aus dem preußischen Kultusetat 1912. Der neue Kultusetat steht mit seinen Zahlen unter dem Zeichen der Ruhe, des Abwartens der Wirkungen, die die letzten Jahre mit ihren großen gesetzgeberischen Maßnahmen gehabt haben. Das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten zeigt eine Gesamtausgabe von 283 461 021 M, gegen das Vorjahr eine Steigerung von 3 282 000 M. — Das Elementarunterrichtswesen hat an dauernden Ausgaben 178 000 000 M, eine Steigerung von rund 4 Millionen gegen 1911.

Die Ansätze für Lehrerbildungsanstalten sind nur wenig höher geworden. Es soll nur ein evang. Seminar in Hamm und eine kathol. Präparandenanstalt in Striegau errichtet werden. Die vielfach eingerichteten außerordentlichen Kurse an Seminaren und Präparandenanstalten werden bei dem Zurückgehen des Lehrermangels mehr und mehr eingeschränkt. Es ist die Fortführung von nur 30 Präparanden- und 27 Seminarnebenkursen, sowie die Errichtung von 20 Seminarkursen in Aussicht genommen.

Es sollen 13 neue Kreisschulinspektorstellen geschaffen werden, nämlich in Rixdorf, Spremberg, Uckermünde, Kolberg, Landeshut, Lauban, Eilenburg, Weißenfels, Nordhausen, Eckernförde, Stade, Iserlohn, Hamborn. Im Jahre 1910 wurden 10, 1911 14 hauptamtliche Stellen geschaffen. — Für Emeriten, ferner für Witwen und Waisen werden je 100 000 M mehr verlangt. Wenn die Unterrichtsverwaltung damit auch den guten Willen beweist, die ärgsten Mißstände abzustellen, so muß doch betont werden, daß hier schließlich auf gesetzgeberischem Wege etwas Durchgreifendes zu tun ist, damit die aus früheren Verhältnissen herübergenommenen Härten und Ungerechtigkeiten abgestellt werden.

Aus dem um 82 582 M erhöhten Dispositionsfonds sollen 63 000 M zur Errichtung eines Kursus zur Ausbildung von Seminarlehrern in Münster verwendet werden. Damit tritt neben die beiden bisher schon in Berlin und Posen bestehenden Kurse der dritte im Westen des Staates. So sehr man das Bestreben, die Seminarbildung zu heben, anerkennen muß, so ist doch darauf hinzuweisen, daß der natürliche Weg wäre, den Lehrern zur Vorbereitung für diese weiteren Berufsaufgaben die Universität zu öffnen. Was in kleineren deutschen Staaten bisher sich bestens bewährt hat, das läßt sich auch in Preußen einrichten. In Anhalt ist, wie wir der Päd. Zeit. entnehmen, die Rektorenprüfung abgeschafft worden. In Zukunft müssen die Lehrer, die Rektoren, Seminarlehrer oder Kreisschulinspektoren werden wollen, nach mehrjährigem praktischen Dienst in der Volksschule und nach der mit Auszeichnung bestandenen zweiten Lehrerprüfung ein mindestens $2^1/_2$ bis 3jähriges erfolgreiches akademisches Studium nachweisen. Die anhaltischen Lehrer werden an den Universitäten Leipzig und Tübingen zur Immatrikulation zugelassen. Es verlautet, daß alle thüringischen Regierungen die Rektoratsprüfungen einheitlich regeln wollen, und daß auch hier die Rektorats-, Seminarlehrer- und Schulinspektorenanwärter ihren Befähigungsnachweis in der Regel durch Ablegung einer Prüfung, die den Abschluß eines mindestens dreijährigen Universitätsstudiums darstellt, vor der Prüfungskommission der Universität Jena erbringen sollen.

Kursus für Mittelschullehrer. Am 24. November fand in Duisburg eine Besichtigung des seit fast zwei Jahren bestehenden Mittelschullehrerkursus durch den Ministerialdirektor v. Bremen und Geh. Oberregierungsrat Schöppa statt, die sich zusammen mit dem Regierungs- und Schulrat Thomas-Düsseldorf, den beiden Schulräten Götze und Eicker und dem Beigeordneten Dr. Hartmann den Unterricht in Mathematik, Deutsch, Zoologie und Französisch in etwa drei Stunden vorführen ließen. Man bringt den Besuch dieser Herren, die am Tage vorher in Essen weilten, mit der Absicht in Verbindung, den Kursus staatlich zu unterstützen und vielleicht sogar eine Prüfungskommission für Duisburg einzurichten, so daß die Prüflinge nicht mehr nötig haben, nach Koblenz zu fahren, um dort das Examen abzulegen.

Orsoy, Niederrhein. Die Ev. Präparanden-Anstalt in Orsoy (Niederrhein) hat auch im verflossenen Jahre eine erfreuliche Entwicklung genommen. Lieblich gelegen am Vater Rhein, in einem noch industriefreien Fleckchen Erde, das durch wohltuende Stille und gesunde Lage recht geeignet ist, eine harmonische Ausbildung des Körpers und Geistes zu gewährleisten, mit Internat und Externat versehen, entspricht die Anstalt innerlich und äußerlich allen billigen unterrichtlichen und erziehlichen Forderungen. In solcher Ausrüstung blickt sie im September d. J. auf ein 40jähriges segenreiches Bestehen zurück. Durch die freundliche Fürsorge der Königl. Behörden sind den Zöglingen, die fortan die Seminaraufnahmeprüfung gemeinsam ablegen, an allen Seminaren des Regierungsbezirks Düsseldorf ausreichende Plätze gesichert, so daß die in dieser Hinsicht wohl von Eltern und auch Lehrern gehegten Bedenken als völlig beseitigt angesehen werden können. Es ist gewiß freudig zu begrüßen, daß so die Anstalt in der Lage ist, auch ferner im Sinne ihrer von christlichem und vaterländischem Geiste beseelten Stifter zu wirken.

Jugendschrift und Weltanschauung. Die „Generalversammlung der Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften", die 1910 in Straßburg tagte, hatte das Verhältnis der Jugendschrift zu den Weltanschauungsfragen behandelt. Man hatte unter anderm folgende Sätze beschlossen: „Der Ausdruck einer bestimmten Weltanschauung allein darf kein Ablehnungsgrund sein. — Dem zu selbständigem Denken Erwachten und aus eigenem Triebe Suchenden muß die Möglichkeit geboten werden, die wichtigsten und verbreitetsten Lehren über die letzten Fragen des Seins aus den Schriften ihrer besten Vertreter kennen zu lernen." Es ist wiederholt die Besorgnis ausgesprochen worden, daß in den Prüfungsausschüssen, besonders seitens der Hamburger Leitung, die christliche Weltanschauung und die nationale Gesinnung nicht die gebührende Wertung erfahren. Jetzt lesen wir im „Pharus" (Kathol. Monatsschrift f. Päd., 2. Heft) über jene Beschlüsse im Hinblick auf eine Schrift Samuleits, der seinerzeit in Straßburg das Referat hielt, u. a. folgendes: „Was ist von jenen Schlüssen zu halten? Aus den gewichtigsten pädagogischen, sittlichen, religiösen, sozialen und patriotischen Gründen sind sie zu verwerfen. Ein junger Mensch von 16 bis 18 Jahren als Richter über die schwierigsten Probleme moderner Weltanschauungsfragen! Sehen wir zunächst, wie man sich die Sache denkt. Außerordentlich charakteristisch ist die Liste der Verfasser, die den halbwüchsigen Burschen und Mädels von 16 bis 18 Jahren vorgeführt wird: Häckel, Büchner, Bölsche, J. Reinkes, J. Stern, Karl Marx, Fr. Engels, Karl Kautsky, Traub; kurz, mit Bienenfleiß ist das ganze Heer erbittertster Religionsbekämpfer aufgeführt — und als ‚Gegenunternehmung' ‚Himmel und Erde' von Plaßmann und Pohle und fünf Schriften des Keplerbundes! Zuerst werden volle acht Seiten, meist Schriften des erbittertsten Kampfes gegen das Christentum, aufgeführt und dann nur ja recht umgeben von den Schriften des Monistenbundes, sechs auf positiver Grundlage stehende Bändchen. Junge unreife Burschen sollen also in den Strudel moderner ungläubiger sozialistischer Weltanschauungsprobleme hineingeworfen werden! Man wende nicht ein, Samuleit habe unter Beibringung von Material nur die Tatsache der Weltanschauungskämpfe erweisen wollen. Er will mehr, wie für jeden klar ist, der objektiv die Schrift durchliest: er verrät zu deutlich die Absicht, die ‚besten Vertreter' aufzuzählen. Das offizielle ‚Protokoll der Generalversammlung der Vereinigten Prüfungsausschüsse' spricht ausdrücklich von der ‚Anziehung außerordentlich umfangreichen Büchermaterials' durch den Referenten; christliche, insonderheit katholische Schriften gibt es ja nach ihm kaum. Wer sehen will, wohin diese ‚Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse' treiben und schon gekommen sind, der besehe sich dieses Büchermaterial, das ‚dem zu selbständigem Denken erwachten und aus eigenem Triebe suchenden' Buben zur Verfügung gestellt werden soll. Wenn bei uns ein gottloses Geschlecht herangezogen wird und in erschreckendem Umfange schon besteht, so müssen diese Art von ‚Erzieher' der Mitschuld angeklagt werden."

Rodeln und Haftpflicht. Zur Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend ist vielfach angeordnet worden, daß im Winter Turnstunden zum Rodeln benutzt werden sollen. Man wird ziemlich allgemein diese Anordnung für außerordentlich zweckmäßig halten, aber kaum einer wird eine Vorstellung davon haben, in welche Gefahr sich diejenigen Lehrer begeben, die der Anregung folgen. Heutzutage wird der Lehrer für jeden Unfall verantwortlich zu machen gesucht, der Kindern während der Schulstunden zustößt, und welche Anforderungen Richter an seine Verantwortlichkeit zuweilen stellen, zeigt recht anschaulich folgender Vorfall, der sich im vergangenen Winter zugetragen hat, und der

kürzlich von der 3. Zivilkammer des Landgerichts Göttingen abgeurteilt wurde. Ein Lehrer ließ seine Schülerinnen an einem Bergabhange rodeln, auf dem täglich Hunderte von Menschen, namentlich aber alle Schulklassen, dem Sport obliegen. Dabei brach eine Schülerin, die auf dem Schlitten einer geübten Rodlerin saß, ein Bein. Das Gericht verurteilte den Lehrer, der Klägerin allen Schaden zu ersetzen, der aus dem Unfall entstanden war und noch entstehen kann. Zunächst handelt es sich um 281 M Kur- und Verpflegungskosten und um 2 Badereisen 1912 und 1913 für 600 M, die für nötig erachtet wurden, trotzdem der Lehrer darauf hinwies, daß die Verunglückte bereits seit Ostern wieder am regelmäßigen Turnunterricht teilnehme. Das Verschulden des Lehrers wurde darin erblickt, daß die Rodelbahn zu steil gewesen sei und eine Biegung enthalten habe, und das Urteil sagt wörtlich: „Die von den Zeugen bestätigte Behauptung des Beklagten, daß die Bahn von sämtlichen Schulen des Ortes benutzt wird, ist nach Ansicht des Gerichts noch kein Beweis für ihre Ungefährlichkeit." Obgleich das an sich richtig ist, kann man doch die Handlungsweise des Lehrers wohl nicht als fahrlässig bezeichnen, denn er hat doch nur getan, was allgemein üblich war, und was die Eltern ihren Kindern erlauben, ohne sie dabei zu beaufsichtigen. Die Richter aber sagen: „Die Erwägung des Beklagten, daß doch außerhalb des Unterrichts die Kinder ohne besondere Aufsicht und unter den gleichen Gefahren rodelten, ist in keiner Weise geeignet, ihn zu entlasten." Einen zweiten Grund für die Verurteilung sahen die Richter in dem Umstande, daß an dem betreffenden Tage Glatteis gewesen sei, was für bewiesen erachtet wurde, trotzdem der 60jährige, bruchleidende Lehrer ohne Stock mühelos den Berg hinaufgegangen war. — Das Urteil ist sicherlich geeignet, die Lehrer künftig von der Ausübung des Rodelsports abzuhalten, denn keiner kann wissen, welche Ansicht unter Umständen seine Richter über die Gefährlichkeit der benutzten Rodelbahn haben werden. Der Fall zeigt aber auch, wie sehr das preußische Herrenhaus vor 3 Jahren die öffentlichen Interessen schädigte, als es die Lehrer aus dem Gesetze strich, das die Haftung des Staates für die Amtshandlungen seiner Beamten festsetzte.

Kirche und Staat im Religionsunterricht der Schule. In einem früheren Aufsatz (1910, S. 229 ff.) hatte ich mich gegen diejenigen gewandt, denen der Kampf gegen die Kirche das Hauptstück, um nicht zu sagen ein und alles für die „Reform des Religionsunterrichtes" ist. Um von der Kirche loszukommen, überantworten sie auch den Religionsunterricht der Schule völlig dem Staate. Demgegenüber war gezeigt worden, daß der Staat für diese Aufgabe weder Beruf noch Fähigkeit habe; er hat keine Religion, auch nicht die des „Neuprotestantismus" oder die Allerweltsreligion, die ihm die Modernen suggerieren, und die sie im Namen des Staates durch die öffentlichen Schulen allen aufzwingen wollen. Innerhalb dieser unsrer Auffassung vom Staat bewegen sich die Ausführungen, die ich im folgenden wiedergebe. Sie finden sich in den „Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht" und stammen von dem Herausgeber desselben Oberlehrer Spanuth in Hameln. Besonderes Gewicht erhalten sie durch die Tatsache, daß eben diese Monatsschrift das Organ des neuen „Bundes für Reform des Religionsunterrichts" ist. Im Juliheft des vor. Jahrganges haben wir dem Bedauern Ausdruck gegeben, daß wir uns, so gern wir uns an der Arbeit eines solchen Bundes, die ja seit vielen Jahren die Arbeit unseres Blattes gewesen ist, beteiligten, doch zurückhalten müssen. Um so erfreulicher ist uns die Übereinstimmung mit dem Herausgeber der „Monatsblätter" in der hier aufgeworfenen wichtigen Frage.

Zunächst weist Oberlehrer Sp. auf die Pflicht und das Recht der Kirche gegenüber der religiösen Jugendunterweisung hin. „Die religiöse Gemeinschaft, die ‚Kirche', findet einen Hauptzweck ihres Daseins darin, daß sie für Nachwuchs sorgt. Sie hat ein Recht daran und hat deshalb ein Lebensinteresse am R.-U. und an der religiösen Erziehung. Sie darf gar nicht auf diese Aufgabe verzichten, sie gäbe sich sonst selber auf. Sie hat die einfach selbstverständliche Pflicht, die Jugend ihrer Gemeinden in ihren Geist, ihre Geschichte, ihr Leben einzuführen, bewußt ziehend und werbend. Das müssen wir als evangelische Männer und Väter voll würdigen, ja wir müssen wünschen, daß es so sei.

Man könnte einwenden, die Kirche könne die Verantwortung und Sorge für die religiöse Jugenderziehung den Eltern überlassen. Das ist auch bis tief ins Mittelalter hinein zu einem guten Teile so gewesen. — Für unsere Zeit ist die Überlassung der religiösen Erziehung an die Eltern unmöglich: die Familie kann diese Arbeit einfach nicht leisten. Besonders in den Großstädten ist die Familie leider durchweg keine Erziehungsgemeinschaft mehr, sondern eine bloße Arbeits- und Zweckgemeinschaft geworden.

Die Kirche muß Propaganda bei der Jugend treiben; vom Standpunkte der Kirche ist deshalb organisierter religiöser Unterricht eine selbstverständliche Forderung.

Und wenn sie diesen Unterricht aus irgendwelchen Gründen oder Rücksichten nicht selbst organisiert, so hat sie an jeder Art von anderer Seite her veranstalteter planmäßiger religiöser Erziehung naturgemäß ein lebhaftes Interesse."

Der Herr Verf. tritt dann der Idee der „Einheitsschule" entgegen, die unsres Erachtens eigens dazu aufgemacht ist, um von hier aus den Staat zum alleinigen Herrn auch über den Religionsunterricht zu machen. Er sagt da: „Man hat zunächst aus der Idee der staatlichen Einheit heraus die Notwendigkeit der nationalen Einheitsschule gefolgert, die Einheit der Erziehung u. a. auch in religiöser Beziehung bedinge. ‚Ein Staat, ein Volk, eine Religion!' Ich halte diese Forderung der ‚nationalen Einheitsschule', soweit sie sich auf inhaltliche Gleichmäßigkeit des Unterrichts erstreckt, für eine Utopie und nicht einmal für ein Ideal. Sonst hätte Karl V. ein sittliches Recht gehabt, im Interesse der Reichseinheit die Reformation zu unterdrücken. Dann war der Staatsgrundsatz des Augsburger Friedens: Cujus regio, ejus religio innerlich berechtigt.

Aber das ganze Prinzip ist falsch. Es rechnet statt mit lebendigen, eigenartigen Menschen mit Nummern, mit Schablonenfiguren. Leben und Mannigfaltigkeit, Persönlichkeit und Sonderart gehören zusammen. Natürlich ist die Wahrheit eine, das Ideal von bestimmter Gestalt. Aber wir haben diese Wahrheit nur in mannigfacher Symbolisierung. Daher erscheint es mir immer als ein seltsamer Widerspruch, wenn ein Vertreter der ‚nationalen Einheitsschule' mit ‚einheitlichem R.-U.' zugleich für Recht und Idee der religiösen Freiheit des Einzelnen eintritt; wenn er für den Pädagogen weitgehendste Freiheit, d. h. die Möglichkeit individueller Betätigung fordert. Die Idee der Einheitsschule aber bedeutet nicht Freiheitlichkeit, sondern sie bedeutet einen unerträglichen Zwang. Sie ist eine Abkehr von den berechtigten Ansprüchen des Liberalismus, Individualismus, Subjektivismus. Wohl muß um der Gesamtheit willen auf die Gesamtheit Rücksicht genommen werden, aber nur, wenn zwingende Gründe dazu vorliegen. Der Unterricht muß ja oft verallgemeinern, berechtigte Eigenart vernachlässigen oder zurückdrängen, weil er als Gemeinschafts- und Massen-Unterricht gehandhabt wird. Aus dieser Not darf aber keine Tugend gemacht werden."

In der weiteren Erörterung über die Frage, wie denn der Staat die Gewissensfreiheit schützen und schonen könne, entwickelt der Verf. Gedanken, die ganz dem entsprechen, was Dörpfeld immer wieder in seinen Schulverfassungsschriften ausgeführt hat. Er sagt: „So muß nach einem andern Wege gesucht werden, das Allgemeininteresse, das der Staat vertritt, zu wahren. Denn das ist unbestreitbar: der Staat, der mit dem Schulbesuch die Teilnahme am R.-U. erzwingt, muß die Gewissen schonen und auf die Verschiedenartigkeit der religiösen Überzeugung seiner Bürger Rücksicht nehmen. Das geschieht, indem er den tatsächlichen Verhältnissen gemäß spezialisiert, d. h. christlichen, jüdischen, katholischen, evangelischen usw. R.-U. erteilen läßt. Er muß deshalb jeden R.-U., sobald ein wirkliches Bedürfnis dazu vorhanden ist[1]), auch z. B. einen freireligiösen oder monistischen, grundsätzlich zulassen. — Das Ausschlaggebende bei der Wahl des R.-U. für ein Kind ist die Überzeugung der Eltern.

Die Regelung dieser Frage ist höchst schwierig. Hier spielt z. B. das komplizierte Verhältnis des Staates zur Kirche und den religiösen Gemeinschaften überhaupt hinein. In der Konsequenz des modernen Verfassungsstaates liegt, wie ich zu dieser Frage nur andeuten will, die Entkirchlichung des Staates und die Entstaatlichung der Kirche (Förster), sowie weitgehende Rücksichtnahme auf das Recht der Minoritäten. Praktisch durchzuführen wäre diese Frage in der Weise, daß der Staat wie bisher für größere Religionsgemeinschaften R.-U. einrichtet, die Minoritäten bei der eigenen Einrichtung von R.-U. unterstützt, wobei er seine unerläßlichen Forderungen an Dauer, Maß usw. des R.-U. und an die Qualifikation der Lehrkräfte usw. stellt.[2])

Diese Entwicklung zu fördern, ist unsere staatsbürgerliche Pflicht. Ich bin mir dabei aber wohl bewußt, daß sich dieses Problem restlos überhaupt nicht lösen läßt. Obwohl die geforderte Spezialisierung m. E. allein imstande ist, berechtigte Freiheits-

[1]) Dies „Bedürfnis" kann nicht anders festgestellt werden, als dadurch, daß sich Organisationen dahinter stellen.

[2]) Zu erwägen wäre, ob der Staat für diejenigen Minoritäten, die eigenen R.-U. nicht oder noch nicht einrichten können, einen Unterricht in allgemeiner Religionsgeschichte durch besonders befähigte Lehrkräfte einrichten sollte.

ansprüche zu wahren, so bleiben Reste von Unfreiheit übrig, die in dem prinzipiellen Widerstreit der Ansprüche des Individuums und der Gemeinschaft, in der Einrichtung der Schule als einer Volks- und Massenbildungsanstalt ihren Grund haben. Der konsequent durchgeführte Individualismus und Liberalismus führt zum Anarchismus. Aber nicht einmal dieser garantiert schrankenlos-restlose Freiheit, weil auch er das Individuum von den natürlichen Zusammenhängen mit der Gesamtmenschheit nicht lösen kann. Unser ganzes Leben ist ein ständiger Kompromiß zwischen den Wünschen des Individuums, das Freiheit —, und den Ansprüchen der Gemeinschaft, die Anpassung, Einfügung fordert. Auch bei unserer Frage kommen wir um ein solches Kompromiß nicht herum."

„Religiöse Erziehung im Seminar". Wir drucken die folgende Probe aus dem „Roland" nur mit Widerstreben ab. Einer solchen widerwärtigen Roheit hätten wir auch die Radikalsten bisher nicht für fähig gehalten. Aber es ist bisweilen doch gut, einmal zu erfahren, wie weit wir schon gekommen sind. Unter der obigen Überschrift heißt es da:

„Die Glocke tönt." Gott sei Dank! „Au heute hat Schmalzbacke Andacht, wird ja sauber! Du, Hans, weeßt du schon, wat die ‚Schifferbude' für Quatsch baut?" „Ne!" „Na du wirst ja sehen." Im „Kasten" wird es lebendig. Alles strömt zur Abendandacht in bester Laune. Morgen Sonntag! Andachtstimmung? o weh! Gebrüll, Gejohle, Balgerei, Wettrennen die Treppen zur Aula hinauf. In einem Aufzug —! Eine zerrissene Jacke, aus der die Ellbogen munter in die Welt schauen. Einen Hut ohne Krempe oder die Krempe ohne den Hut auf dem Kopf. In Latschen oder Gesundheitssandalen, so strömt es zur Andacht. Schallendes Gelächter erfüllt die Treppe. Die „Schifferbude" erscheint kostümiert: als Cohn mit Sohn, Salonfußballspieler, Willem aus der Jägerstraße! Ein Gaudium wirklich! Genial entworfen und ausgeführt! St! Alles auf die Plätze; Schmalzbacke erscheint. Schnell noch soviel Papier wie möglich auf den Korridor. Der arme Kerl. Er hat noch nie Disziplin halten können. — „Mit der Orgel brausend Klängen." Das heißt der „Orgler" spielt als Vorspiel zunächst recht Andante im Pedal allein die Tonleiter, dann sehr Allegro den neuesten Schlager: Kind, du kannst tanzen! Alles grinst. Schlußakkord! — Großer Gott wir loben dich! Alles gröhlt, brüllt, quietscht. Eine jammervolle Katzenmusik. Als Nachspiel wieder ein Schlagermotiv. „Er" sieht ein wenig erstaunt-ängstlich drein, und ahnt wohl dumpf etwas Fürchterliches, er ergreift todesmutig das Andachtsbuch und beginnt bei lautloser Stille, die ihn noch einmal ängstlich aufblicken läßt, mit unsicherer Stimme: „Hunde haben mich umgeben und der Bösen Rotte hat mich umringt." — Ein ängstliches Winseln und kräftiges Gebell unterbricht ihn. Ein pechschwarzer Köter saust wütend unter den Stühlen hervor und setzt sich unter dem schallenden Gelächter der „Andächtigen" aufmerksam vor das Katheder. „Öh hören Se mal! Was ist denn dös? Bringen Sie doch mal den Hund raus." Es beginnt eine wilde Jagd über Tische und Stühle, wobei Jeder den Tumult und Lärm zu vermehren sucht. „Seine" Stimme verhallt ungehört. Kopfschüttelnd verläßt er die Stätte frommer Andacht.

Besteuerung der Beamten und Lehrer als Hausbesitzer. Wie man der „Magdeb. Ztg." schreibt, enthält die vom Finanzminister vorgeschlagene Abänderung des Einkommensteuergesetzes eine Bestimmung, die in den Kreisen der Beamten mit Genugtuung begrüßt werden dürfte. Seit dem Jahre 1908 hat das Oberverwaltungsgericht wiederholt Entscheidungen ergehen lassen, nach denen die Zinsen von Hypothekenschulden, auch wenn diese Schulden mit dem Grundbesitz im wirtschaftlichen Zusammenhang stehen, nicht als Werbungskosten anzusehen und bei der Veranlagung der Gemeinde-Einkommensteuer daher nicht von dem Gesamteinkommen des Steuerpflichtigen in Abzug zu bringen seien. Diese Entscheidung steht im Gegensatz zu den Absichten des Einkommensteuergesetzes, denn sie führte zu einer erheblichen Beeinträchtigung derjenigen Beamten, Lehrer und Geistlichen bei der Heranziehung zur Gemeinde-Einkommensteuer, denen nach dem Gesetz vom Jahre 1909 noch das Steuerrecht zusteht. Besitzt beispielsweise ein Beamter, der mit seinem Einkommen von 2000 M von der Gemeinde-Einkommensteuer frei ist, ein Haus, das jährlich 4000 M Ertrag bringt, jedoch so mit Hypotheken belastet ist, daß 4000 M Zinsen bezahlt werden müssen, so sollte der Beamte zur Gemeinde-Einkommensteuer nicht veranlagt werden, weil der Ertrag des Hauses durch Schuldenzinsen vollkommen aufgebraucht wird. Nach der Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts dürfen aber die 4000 M Zinsen nur zu zwei Dritteln von dem Hausertrag abgesetzt werden. Und dadurch wird der Beamte gemeindeeinkommenpflichtig. Die Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts widerspricht den Absichten des Gesetzes, sie ist daher wiederholt zum Gegenstand von Petitionen

an den Landtag gemacht worden. Im vorigen Jahre haben daraufhin Abgeordnetenhaus und Herrenhaus die Staatsregierung um eine Berücksichtigung dieser Petitionen bei der Neugestaltung des Einkommensteuergesetzes ersucht. Der vorgelegte Entwurf trägt diesen Wünschen Rechnung, indem ausdrücklich bestimmt ist, daß die auf dinglicher Belastung der Einkommensquelle oder ihrer Bestandteile beruhenden Jahresleistungen, insoweit die dingliche Belastung in wirtschaftlicher Beziehung zu der Einkommensquelle steht, als Werbungskosten gelten.

Gesangsinspektoren. Wie die „Monatsschrift für Schulgesang" berichtet, sollen nicht weniger als 11 Lehrer, die für den Posten eines Gesangsinspektors sich bereit erklärt haben, zu dem vom Ministerium hierfür veranstalteten Kurse einberufen werden.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Für den Lehrer der Kleinen.

A. Erstes Schuljahr.

a) Allgemeines.

Der Lehrer der Kleinen. Im Anschluß an die 9. Auflage von Franz Wiedemann „Der Lehrer der Kleinen" unter Mitwirkung von Lehrer Bopp in Nidda völlig neu bearbeitet von Schulrat H. Scherer in Büdingen. Leipzig und Einbeck, Alfred Oehmigke, 1910. 516 S. Geb. 5,25 M.

Troll, Max (Rektor in Schmalkalden), **Das erste Schuljahr.** Theorie und Praxis der Elementarklasse im Sinne der Reformbestrebungen der Gegenwart unter besonderer Betonung des schaffenden Lernens. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910. 223 S. Geh. 3 M.

Wohlrab, E. H. (Oberlehrer in Brambach i. Vogtl.), **Die Jahresarbeit einer Elementarklasse.** Das erste Schuljahr einer sächsischen Landschule, skizzenmäßig ausgeführt nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. Leipzig, Wunderlich, 1910. 137 S. Geb. 2,50 M.

Ein paar Jahrzehnte hindurch ist Wiedemanns allbekannter „Lehrer der Kleinen" nahezu unverändert immer wieder aufgelegt worden; nun erscheint mit einem Male unter seinem Namen ein fast völlig neues Buch, herausgegeben und in seinem ersten, theoretischen Teil auch bearbeitet von dem bekannten Schulrat Scherer (früher in Worms). Ich bin zwar dem geschätzten Verfasser auf diesem Sondergebiet bislang noch nicht begegnet; nichtsdestoweniger muß ich gestehen, daß ich den stattlichen Band mit einiger Spannung zur Hand genommen habe. Ein paar treffende Bemerkungen im Vorwort schienen mir das zunächst auch zu rechtfertigen — so u. a. der gewiß beherzigenswerte Rat, den jungen Anfänger vorerst einmal einige Jahre auf der Mittelstufe zu beschäftigen —; bei genauerem Zusehen war ich dann aber doch ein wenig enttäuscht, und den zweiten, praktischen Teil habe ich vollends nur mit einiger Überwindung zu Ende lesen können.

Er ist offenbar von einem Nur-Praktiker geschrieben und dabei noch nicht einmal von einem besonders geschickten, obendrein auch noch in einem Deutsch, das einem mitunter geradezu Beklemmungen verursachen kann. Am schlechtesten ist wohl neben den „moralischen und religiösen Besprechungen" der Anschauungs-Unterricht weggekommen, und ich habe hier vergeblich nach einem Fortschritt über Wiedemann hinaus gesucht. Es werden zwar im Literatur-Verzeichnis allerlei Namen genannt von Männern, die wirklich Tüchtiges auf diesem Gebiete geleistet und neue Wege gewiesen haben, aber der Verfasser hat offenbar nicht verstanden, was sie wollen. In seinen praktischen Versuchen ist wenigstens nahezu alles gleich hölzern und ungeschickt, von der verfehlten Stoffauswahl und -zubereitung an bis zu der Unmenge der „zwingenden" Fragen und der psychologisch und ästhetisch gleich unmöglichen Sprache. Jedenfalls halte ich es für meine Pflicht, vor diesen Unterrichtsproben geradezu zu warnen. Auf die Anführung von Beispielen, von denen ich mir in der ersten Erregung eine ganze Reihe angemerkt hatte, möchte ich lieber verzichten, es ist ein wenig unerquicklich; ich bin aber gern bereit, einige Proben zu analysieren, falls es etwa nachträglich noch gewünscht werden sollte.

Am liebsten hätte ich von einer Anzeige des Buches überhaupt abgesehen, wenn es sich nicht eben um den früher vielgebrauchten Wiedemann handelte, und wenn es nicht obendrein unter dem Namen Scherers in die Welt ginge. Von ihm stammt, wie gesagt, der völlig neue theoretische Teil des Buches. Ich gebe gern zu, daß diese Abschnitte durchweg hinreichend orientieren über den gegenwärtigen Stand des ersten Unterrichts; eine sonderliche Bereicherung der Literatur kann ich aber auch in dieser Arbeit nicht erblicken. Dazu ist die Sprache überall reichlich abstrakt und die ganze Darstellung überhaupt meines Erachtens für den Anfänger längst nicht lebensvoll und anregend genug.

Das mag damit zusammenhängen, daß der Verfasser der täglichen, lebendigen Praxis der Unterklasse doch wohl schon ein wenig zu fern steht. Man braucht ja nur mal ein paar Jahre auf einer anderen Stufe zu unterrichten, um es bei gelegentlicher Vertretung zu seinem Erstaunen gewahr zu werden, wie schnell man die Fühlung mit den Kleinsten verliert, auch wenn einem die Arbeit da unten durch viele Jahre hindurch lieb und vertraut war.

Ob überhaupt nicht diese scharfe Trennung in einen theoretischen und praktischen Teil von vornherein verfehlt war, wenn sich's zudem noch um zwei so völlig ungleiche Bearbeiter handelte? Jedenfalls ist so ein wenig einheitliches Werk entstanden, dessen wichtigster Teil, der praktische nämlich, von recht zweifelhaftem Werte ist, und das zumal bei seinem hohen Preis kaum wird erfolgreich konkurrieren können mit den mancherlei erfreulichen Arbeiten gleicher Art, die in den letzten Jahren hervorgetreten sind. —

Von einer dieser Arbeiten, dem „Ersten Schuljahr" von Max Troll, ist schon nach verhältnismäßig kurzer Zeit eine neue Auflage nötig geworden. Sie ist vielfach verbessert und berücksichtigt so ziemlich alles Bedeutsame, was auf diesem jetzt so emsig angebauten Gebiete inzwischen hervorgetreten ist. Insbesondere gilt das auch für das „schaffende Lernen", auf das ja nun auch der Untertitel ausdrücklich hinweist. Ich verweise auf meine Besprechung im Jahrg. 1909 (S. 524) und wünsche dem Buch auch bei seinem zweiten Gange freundliche Aufnahme. —

Vom „schaffenden Lernen" handelt in ganz besonderem Maße auch das an dritter Stelle angezeigte Büchlein. Hier berichtet ein alter erfahrener Praktiker der Unterklasse, der auch in der einschlägigen Literatur gründlich Bescheid weiß, von einem ersten Versuch, die darstellende Arbeit in den Dienst des gesamten Anfangsunterrichts zu stellen. Und so frisch-fröhlich und anregend weiß er davon zu erzählen, daß er unbedingt Anhänger für seine Sache gewinnen wird, zumal er den Versuch unter recht einfachen Verhältnissen (12 Wochenstunden) gemacht hat und ihm nur geringe Geldmittel zur Verfügung standen. Zahlreiche Bildchen führen uns ähnlich wie in der gleichartigen älteren Schrift von Wetekamp[1]) die Art und die Ergebnisse dieses ersten Arbeitsunterrichts vor Augen, von dem so ziemlich alle Zweige vertreten sind, Zeichnen und Formen, Falten und Legen, endlich auch Ausschneiden und Aufkleben. Für die ersten Versuche im Werkunterricht bei den Kleinen verweist der Verfasser auf Gertrud Casparis „Anschauungs- und Darstellungsbuch" (Leipzig, Hahn, 4 M) und vor allem auf Hans Denzers „Schaffen und Lernen" (Wunderlich, 4 M), aus dem auch einige Illustrationen übernommen sind.

Wichtiger noch als die mancherlei trefflichen Winke für einen derartig lebensvollen und praktischen ersten Unterricht erscheint mir der Geist, der aus dem ganzen Büchlein spricht. Wir wünschen ihn von Herzen auch jedem Anfänger bei den Kleinen und dazu für solche ersten Versuche einige Bewegungsfreiheit und eine ebenso verständnisvolle „Schulpflege", wie sie hier offenbar geübt worden ist. Im Begleitwort des Büchleins und auch im Vorwort ist darüber sehr Erfreuliches zu lesen.

b) Anschauungsunterricht.

Markert, Karl (Nürnberg), **Die Welt des Siebenjährigen.** Naturgemäße Stoffe für den Anschauungsunterricht. Auf Grund von Beobachtungen und Mitteilungen der Kinder. Nürnberg, Friedrich Korn, 1909. 169 S. Geh. 2,20 M.

Jansch, Paul (Duisburg), **Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichts.** Mit zahlreichen Unterrichtsbildern und Skizzen. Osterwieck, Zickfeldt, 1909. 150 S. Geh. 2,25 M.

---

[1]) „Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht." Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. 2. Aufl. Teubner, 1909. 2 M.

Jansch, Paul (Duisburg), **Von Hühnern und Eiern.** Ein Unterrichtsbild aus dem Anschauungsunterricht des 1. Schuljahrs. (Heft 7 von Rektor Hemprichs Sammlung „Zur Volksschulpädagogik.") Langensalza, Beltz, 1910. 30 Pf.

Zu Rudolf Hildebrands 70. Geburtstag — also im Jahre 1894 — schrieb Georg Heydner in Nürnberg seine trefflichen „Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens." Die zweite Abhandlung dieser anregenden kleinen Schrift beschäftigt sich mit der Frage: „Was Kinder sehen," oder: „Wie kommen wir aus dem Nebel des heimatkundlichen Unterrichts heraus? Es sind dort m. W. zum ersten Male die richtigen Wege gewiesen für einen wirklich kindesgemäßen und damit fruchtbaren Betrieb des sogenannten Anschauungsunterrichts. Lange Zeit hindurch konnte man sich aber in der Praxis immer noch nicht entschließen, die alten, ausgetretenen Bahnen zu verlassen, wie sie durch das Normalwort der Fibel und den Naturgeschichts-Leitfaden vorgeschrieben schienen. Erst neuerdings mehren sich die Anzeichen dafür, daß wir wirklich allgemach aus jenem „Nebel" herauskommen und es immer klarer erkennen lernen, *was* die Kleinen sehen, *wie* sie es sehen und wie es ihnen ein Bedürfnis ist, das Geschaute nun, wenn eben möglich auch darzustellen, nicht nur in *der* Sprache, die ihnen geläufig ist, sondern daneben auch in Spiel und Handlung und vor allem durch mannigfache Betätigung der Hand, die ja nach Herbarts bekanntem Wort „einen Ehrenplatz hat neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben". (Umriß, § 259.) —

Die oben genannten beiden Schriften wollen dem Anfänger und auch dem noch immer Zögernden und Bedenklichen Mut machen, es einmal mit jener neuen Weise des Anschauungs-Unterrichts zu wagen. Markert bringt einen lebensvollen, ungefärbten Bericht aus seiner Praxis mit allerlei feinen Randbemerkungen, die von vielem Geschick und reicher Erfahrung zeugen. In dieser Weise etwa denke ich mir die Einführung der Lehrseminaristen in den ersten Sachunterricht bei den Kleinen. Da ist meinetwegen nach dem Lehrplan von der Katze zu reden. Wie greife ich es am besten an? (Kann ich vielleicht an die „Bremer Stadtmusikanten" anschließen, oder soll ich von dem bekannten Kehr-Pfeiffer'schen Bilde ausgehen? Wie steht's mit Kinderreimen und Spielliedchen zu diesem „Stoff"? Oder hat etwa der letzte Spaziergang etwas Passendes geboten?) Wie würde sich in jedem einzelnen Fall die „Einstimmung" etwa gestalten? Und wofür mögen sich die Kleinen wohl bei der Katze besonders interessieren? (Freie Kindergespräche, stenographisch festgehalten und in einer späteren Instruktionsstunde analysiert.) Wie weit dürfen ihre Mitteilungen den Gang der Lektion beeinflussen? Das wäre so ein Anfang für derartige methodische Erörterungen. Dazu kommt dann das wichtige Gebiet der ersten Sprachpflege. Endlich das „Singen und Sagen", die Darstellung des Geschauten und Erzählten in seinen verschiedenen Formen und Möglichkeiten, die Anleitung zu weiteren Beobachtungen außerhalb der Schule und Hinweise für die freie, häusliche Betätigung, — alles Dinge, die der Verfasser mehr oder weniger eingehend in den Kreis seiner Betrachtungen zieht und immer angeschlossen an das eben dargebotene Beispiel aus der lebendigen Praxis.

Ich wünsche dem Buche viele eifrige und selbständige Leser! —

Die Arbeit von Paul Jansch in Duisberg stellt sich der seines Nürnberger Kollegen ebenbürtig an die Seite. Welch eine Fülle von feinen Beobachtungen, die Kinder mitbringen, und was für treffende Bemerkungen sich bei solch einem richtig angefaßten Sachunterricht ergeben, das tritt hier womöglich noch deutlicher zutage. Manche unsrer Leser haben sich wahrscheinlich schon mit mir gefreut über das seinerzeit in der Einladungsschrift des Herbart-Vereins abgedruckte Unterrichtsbeispiel über die „Kuh".[1]) Andernfalls bietet das oben an dritter Stelle angeführte Heftchen auch eine gute Probe.

Jansch schickt seinen Unterrichtsbildern und -skizzen einen längeren theoretischen Teil voraus, in dem er sich auch mit den mancherlei Bedenken und Einwänden befaßt, denen solch ein moderner oder sagen wir lieber kindertümlicher Anschauungs-Unterricht auch nach meinen Erfahrungen immer noch wieder begegnet. Es findet sich in diesem einleitenden Abschnitt manche recht wertvolle Erörterung, ich nenne nur die Kapitel über „die Vorbereitung", über „die präparierte Lektion in der Wirklichkeit" und endlich über die „anderen" Anschauungs- und Veranschaulichungsmittel; das Raritätenkabinett, die Bildermappe und die lebenden Gäste im Schulzimmer. Namentlich was das Letztere anbetrifft,

[1]) S. Einladungsschrift zur 47. Hauptversammlung. (Aus der „Pädagogischen Warte" übernommen in Richard Langes Abhandlung „Zur Reform des Unterrichts in der Elementarklasse.")

so bieten sich da ja allerhand Möglichkeiten, und es gibt immer gleich eine Menge Anregung für die kleine Gesellschaft: ein paar Kaulquappen auf dem Teller, Goldfische oder Stichlinge im Einmachglas, ein weißes Mäuschen im selbstgezimmerten Käfig, Raupen, Käfer u. dergl. Getier, überall leicht zu beschaffen, von gefälligen Müttern oder kunstfertigen Vätern „installiert" und von den Kleinen gepflegt und versorgt. Und ebenso ist's mit Blumen, Samenkörnern, lebenden Zweigen u. dergl. Hier schließen sich dann für die freie häusliche Beschäftigung die mancherlei hübschen Naturgaben-Arbeiten an, denen man nach meinem Dafürhalten beim ersten Arbeitsunterricht viel mehr Beachtung schenken sollte, weil sie volkstümlich sind und daher bei den Eltern meist vielem Verständnis begegnen (Körbchen und Stühlchen aus Binsen, Schiffchen aus Nußschalen und Baumrinde, Körbchen und Männchen aus den Früchten der Roßkastanie, Püppchen aus Mohnblumen u. ä.). In Reins 2. Schuljahr ist im Anschluß an die Behandlung des Robinson schon längst auf diese einfachen und niedlichen Arbeiten hingewiesen, und kürzlich ist sogar ein besonderes Büchlein erschienen, das mancherlei Anregung und Ratschläge dafür gibt, und das ich hiermit bestens empfehlen möchte (Minna Blanckertz, Was schenkt die Natur dem Kinde? Teubner, 1 M). —

Silex, Anschauungsunterricht für Stadtkinder. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Figuren. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1910. 127 S. Geh. 1,60 M.

Bartsch, Bilder zur Anregung und Vorbereitung auf den Unterricht in den Unterklassen. Hannover, Meyer (Prior), 1908. 64 S. Geh. 1 M.

Derf., Beiträge zum ersten Anschauungsunterricht. Mit Abbildungen. Ebenda. 63 S. Geh. 1 M.

Diese drei Arbeiten sind mehr für den unmittelbaren Gebrauch beim täglichen Unterricht bestimmt. Silex gibt nach einer kurzen Einführung in die schwebenden Fragen des Anschauungs-Unterrichts eine gute, knappe Stoffsammlung für die beiden ersten Schuljahre, die vornehmlich auf Stadtkinder Rücksicht nimmt, ohne darum aber das Naturleben gänzlich zu vernachlässigen. Man merkt es den kleinen, geschickt disponierten Besprechungen an, daß sie nicht am Schreibtisch ausgearbeitet, sondern aus der Praxis hervorgewachsen sind, wenn auch die ursprüngliche Form nicht immer festgehalten, sondern vielfach nur das Endergebnis geboten ist. So ist ein ansprechendes und brauchbares Büchlein entstanden für alle die, die von der herkömmlichen Art unbefriedigt sind, aber sich doch noch nicht gleich allzuweit ins Neuland vorwagen möchten, oder denen die mancherlei Anforderungen der täglichen Praxis nicht immer Zeit lassen zu völlig selbständiger und freier Vorbereitung im Sinne jener oben genannten Führer.

Die beiden Heftchen von Bartsch sind noch etwas einfacher gehalten. Die „Beiträge" enthalten eine Reihe von Einzelbetrachtungen und Bildbesprechungen, an Erlebnisse des Kindes angeschlossen und in erster Linie auf ländliche Verhältnisse berechnet.

Die „Bilder" bieten allerlei geeignete Stoffe, die ebenfalls vornehmlich dem Naturleben entnommen sind; auf die Form der Besprechung ist hier verzichtet und durch eine kurze zusammenhängende Darstellung nur angedeutet, wie der Verlauf einer Lektion etwa gedacht ist. Ton und Auffassung des Ganzen zeigen überall, daß der Verfasser mit den Interessen und Bedürfnissen der Kleinen vertraut ist und mit ihren Augen zu sehen versteht. So sind auch diese kleinen Arbeiten wohl geeignet, einem besonnenen Fortschritt zu dienen und uns allgemach befreien zu helfen von der Herrschaft der älteren dickleibigen Stoffsammlungen, die mit ihrer Unmenge dürren, aufgeputzten Bücherwissens lange Zeit hindurch viel Unheil angerichtet haben.[1])

c) Erster Sprachunterricht.

Löwe, Rich. (Altenburg), **Präparationen für den Deutschunterricht.** I. Teil: Unterstufe (1. u. 2. Schuljahr). (Der Bücherschatz des Lehrers, XIV. Band, 1. Teil.) Mit einem Anhang: Lehrproben für zweisprachige Schulen von Rektor Schwarz in Hohensalza. Osterwieck, Zickfeldt, 1909. 412 S. Geh. 4,60 M.

[1]) In dem Tagebuch eines Kindes aus dem 3. Schuljahr fand ich vor nicht allzu langer Zeit u. a. folgende Niederschrift aus der Heimatkunde: „Ein Hügel ist eine Bodenerhebung von mäßigem Umfang und geringer Höhe. Ein Berg ist eine Bodenerhebung von größerem Umfange zu bedeutenderer (!) Höhe." Zu meiner besonderen Genugtuung konnte ich feststellen, daß diese klassischen Sätze nahezu wörtlich einem jener oben verwünschten Bücher entnommen waren.

Hier haben wir eine gründliche und praktische Anleitung für den gesamten Deutschunterricht der Unterstufe, durchaus im Sinn und Geist der neueren Reformbestrebungen gehalten und dabei doch überall nüchtern und besonnen an der Wirklichkeit und den tatsächlichen Verhältnissen orientiert.

Das Buch schließt sich nicht an eine bestimmte Fibel oder an einen Muster-Lehrplan an, wie wir das wohl von ähnlichen Werken gewöhnt sind; es bietet vielmehr eine sehr reichhaltige Sammlung von Unterrichtsbeispielen und Entwürfen, die all den Verschiedenheiten in Schulbüchern, Methoden und Lehrplänen gerecht zu werden suchen, mit denen der erste Sprachunterricht zu rechnen hat. Da wird z. B. bald aus dieser, bald aus jener unter den bekannteren Fibeln mal ein Stück herausgegriffen und gezeigt, wie sich die Durcharbeitung dieses bestimmten Stoffes nun etwa zu gestalten hat. Oder es wird das Übungsmaterial zur Behandlung eines neuen Lautes einmal dem Märchen oder dem Anschauungsunterricht entnommen, ein andres Mal aus dem Fibelbild hergeleitet oder an einen Kinderreim angeschlossen. Man kann sich nur darüber freuen, wenn auf diese Weise einer gewissen Freiheit und Selbständigkeit auch des jungen Lehrers gegenüber der Fibel und dem Lehrplan vorgearbeitet wird; ein planmäßiger und stetiger Fortschritt ist ja ohnehin durch den formalen Lehrgang gesichert.

Dem Anschauungsunterricht ist selbstverständlich eine führende Stellung eingeräumt. Er ist gegründet auf die Erinnerungen und Beobachtungen der Kinder und führt zu darstellender Arbeit in mancherlei Form; in seinem Gang schließt er sich an den Lauf der Jahreszeiten an. Das Märchen kommt daneben auch zu seinem Recht und zwar, wie besonders hervorgehoben werden soll, in einer recht glücklichen und ansprechenden Auswahl.

Gegenüber der Vielseitigkeit und der auf den ersten Blick fast verwirrenden Fülle dessen, was das Buch darbietet, möge schließlich noch besonders darauf hingewiesen werden, daß es ein sehr ausführliches Inhalts-Verzeichnis und ein gut gearbeitetes Register enthält, in diesem Fall eine unentbehrliche und doppelt wertvolle Beigabe für den täglichen Gebrauch.

Lehmensick, Fritz, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht und in seiner Durchführung in den holländischen Schulen. (Zur Pädagogik der Gegenwart, Heft 4). Zweite, umgearbeitete Auflage. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1909. 47 S. 90 Pf.

Lehmensicks Preisarbeit über den ersten Sprachunterricht liegt hier nach zehn Jahren in zweiter Auflage vor; sie ist im wesentlichen unverändert, soviel ich sehe. Die auf dem Titel angedeutete Umarbeitung bezieht sich also wohl nur auf den angefügten Bericht über die Studienreise nach Enschede, der gegen die erste knappe Darstellung in den Blättern des Diakonie-Vereins allerdings ganz bedeutend erweitert ist und in dieser Form einen sehr interessanten und anregenden Beitrag bildet zur Klärung der vielumstrittenen Frage nach der Bedeutung der darstellenden Arbeit im Dienste des gesamten Unterrichts und der Erziehung.

Kühn, Hugo (Weimar), **Poesie im 1. Schuljahr.** Pädag. Magazin, Heft 321. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1908. 66 S. 80 Pf.

Der Verfasser weist zunächst auf mancherlei oft beklagte Schäden hin, die nach seiner Meinung dem landläufigen ersten Unterricht immer noch anhaften, insbesondere auch auf die Tatsache, daß man hier in seinen literarischen Ansprüchen vielfach überaus bescheiden ist und auf jedes alte Fibelverschen und jede platte Reimerei aus dem Kindergarten unfehlbar hereinfällt, wenn's nur inhaltlich in etwa zu gebrauchen ist. Seine Kritik bietet im einzelnen viel Anregendes und enthält manche treffende Bemerkung; aufs Ganze gesehen geht sie freilich nach meinem Dafürhalten etwas reichlich weit und trifft wenigstens für die Gegenwart in vielen Stücken glücklicherweise nicht mehr zu, soweit ich das übersehen und beurteilen kann.

Wenn dann weiterhin der Versuch gemacht wird, Wolrad Eigenbrodt mit seinen Kinderliedern gegen Hey auszuspielen, so kann ich erst recht nicht mit. Überhaupt lag m. E. gar keine Veranlassung vor zu solch einer ausführlichen Kritik der Heyschen Fabeln; denn nach dem, was Heydner, Göhring und auch Köster zum Teil schon vor Jahren in ganz ähnlichem Sinne ausgeführt haben, darf man das Urteil über Hey doch wohl als einigermaßen geklärt betrachten. Es steht eben heutzutage gar nicht mehr so, daß seine Fabeln gegenüber den andern Kinderliedern noch „Herrenrecht" besäßen oder daß sie noch mit Kehr als „die klassischen Dichtungen der Kinderwelt" betrachtet würden. Andererseits

können die besseren unter seinen Fabeln sehr wohl den Vergleich aushalten mit den angeführten Gedichtchen Eigenbrodts, von denen übrigens einige schon seit längerer Zeit in den verschiedensten neueren Fibeln anzutreffen sind. Zu einer eingehenden Erörterung fehlt hier natürlich der Raum; die von Kühn mit besonderem Nachdruck zitierte „Amsel" glaube ich freilich auch ohne weitere Begründung ausdrücklich ablehnen zu dürfen.

Brüggemann, G. A., Der erste Leseunterricht nach phonetischen Grundsätzen. Zweite, erweiterte Auflage, herausgegeben von Ernst Lüttge. Leipzig, Wunderlich, 1908. 39 S. 60 Pf.

Ott, Chr., Die Lautbehandlung und das Lautbild in der Volksschule. Ein Beitrag zur Lösung der Fibelfrage und zur Hebung der Aussprache im Sprech-, Lese- und Gesangunterricht. Mit 42 Figuren im Text. Leipzig, Wunderlich, 1910. 40 S. 80 Pf.

Brüggemann schrieb vor reichlich zehn Jahren als einer der ersten eine sehr nützliche und brauchbare Anleitung für den ersten Leseunterricht nach phonetischen Grundsätzen; ich habe die kleine Schrift im Jahrgang 1901 bestens empfohlen. Die vorliegende 2. Auflage ist im wesentlichen unverändert; es sind nur hier und da einige Ergänzungen vorgenommen, wie sie „zur schärferen Beleuchtung wichtiger Punkte wünschenswert erschienen".

Ott hat im Verlag von M. Ruppert in Zweibrücken vier große Tafeln mit Lautbildern herausgegeben, auf denen durch schematische Zeichnungen die Stellung der Sprachorgane und der Weg des Luftstroms bei der Erzeugung der einzelnen Laute veranschaulicht wird. Ähnliche Bilder hat vor ihm ja bereits Pfarrer Spieser in Waldhambach bei seiner „begrifflichen Methode" benutzt, über deren Ergebnisse Prof. Rein seinerzeit in der „Woche" berichtete. Eine Weiterführung liegt hier insofern vor, als durch verschiedene Färbung des Luftstromes Tonlaute und Geräuschlaute auch für das Auge deutlich unterschieden werden. Ich gebe dem Verfasser durchaus recht, wenn er diese zweifarbigen Lauttafeln für sehr geeignet hält, „den phonetisch unerfahrenen Lehrer rasch und anschaulich zu instruieren," und insofern empfehle ich sein Schriftchen als eine wertvolle Ergänzung zu dem vorigen. Nicht folgen aber kann ich ihm, wenn er nun an der Hand dieser Lauttafeln auch die Kinder zur bewußten Erzeugung der Laute führen will. Nach meinen Erfahrungen darf man auf eine regelrechte Behandlung jedes einzelnen Lautes ruhig verzichten und sich auf wenige einfache Belehrungen und eine gelegentliche Nachhilfe bei falscher oder mangelhafter Lautbildung beschränken, und in diesem letzten Fall muß der Lehrer dann natürlich imstande sein, den Fehler rasch zu erkennen und sachgemäß einzugreifen.

B. Zweites Schuljahr.

Rein, Pickel und Scheller, Das zweite Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch in Seminarien. 5. Auflage. Leipzig, Bredt, 1907. 199 S. Geh. 3 M.

Saatzer, Das zweite Schuljahr. 6. Auflage, neu bearbeitet von Julius John, k. k. Bezirks-Schulinspektor. Mit 37 Abbildungen und 16 farbigen Tafeln. Wien und Leipzig, Tempsky u. Freytag, 1908. 170 S. Geb. 2,40 M.

Troll, Max, Das zweite Schuljahr. Im Sinne der Reformbestrebungen der Gegenwart unter besonderer Betonung des schaffenden Lernens. Mit vielen Zeichnungen und einem Lehr- und Konzentrationsplan. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910. 257 S. Geh. 4 M.

Reins „Schuljahre" sind nach ihrer Eigenart und ihren Vorzügen hinlänglich bekannt; es mag darum genügen, auf das Erscheinen dieser neuen, 5. Auflage des zweiten Bandes kurz hinzuweisen. Freilich hat er ja nicht die Bedeutung wie das grundlegende „Erste Schuljahr", dessen Studium man dem Lehrer der Unterklasse garnicht nachdrücklich genug empfehlen kann, und außerdem ist die Abweichung von den geltenden Lehrplänen hier besonders groß, weil ja der „Robinson" im Mittelpunkt des Ganzen steht. Andererseits ist gerade unter den Gesamtdarstellungen des 2. Schuljahres noch verhältnismäßig wenig Brauchbares zu finden, und es werden hier einige Bücher immer von neuem auf den Markt gebracht, die einem mehr oder weniger mechanischen Betrieb des Unterrichts geradezu Vorschub leisten. Ihnen gegenüber möchte ich auch diesen zweiten Band der „Schuljahre" bestens empfehlen als einen Erzieher zu gründlicher und gediegener Arbeit.

Dem Buch von Saatzer liegt der Lehrplan für die deutschen Schulen im Königreich Böhmen zu Grunde; es ist ursprünglich offenbar auf eine bloße Lese-, Schreib- und Rechenschule zugeschnitten und durchaus im Stil der alten Schulkunden mit ihrer Regel- und Rezeptpädagogik angelegt. Zum 6. Male geht es nun bereits in die Welt, und der Bearbeiter dieser neuesten Auflage ist sichtlich bemüht gewesen, durch allerlei kleine Verbesserungen und Zusätze den Forderungen der Gegenwart wenigstens in etwa gerecht zu werden. Er hat damit eine recht undankbare Arbeit übernommen, die m. E. von vornherein aussichtslos war; denn an dem ganzen Charakter des Buches ist dadurch natürlich nichts geändert. Ich sehe mich daher auch genötigt, es trotz dieser etwas gefälligeren Aufmachung entschieden abzulehnen. Von einem heimatkundlichen Sachunterricht ist hier überhaupt kaum die Rede, wie denn auch der Religionsunterricht garnicht berücksichtigt wird, weil „derselbe durch besondere Vorschriften geregelt ist und somit außerhalb des Rahmens dieser Arbeit liegt". Ebenso ist es um die Auswahl und Behandlung der gebotenen Lesestücke sehr kümmerlich bestellt. Dagegen ist dem Sprachunterricht nach seiner rein technischen Seite ein übermäßig breiter Raum zugewiesen. Brauchbar ist lediglich der völlig neu entworfene Lehrgang fürs Zeichnen; von allem übrigen aber kann ich mir, wie gesagt, keine wesentliche Förderung unserer Arbeit versprechen.

Max Troll hat seiner beifällig aufgenommenen Anleitung für den Unterricht der Kleinen nun auch ein „Zweites Schuljahr" folgen lassen; es bewegt sich mit gutem Geschick in der rechten Mitte zwischen den beiden eben besprochenen Büchern: indem es einem besonnenen Fortschritt den Weg zu bereiten sucht, nimmt es doch durchweg Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse. Im Gesamtcharakter und in der äußeren Anlage gleicht es jenem oben kurz besprochenen „Ersten Schuljahr": der Gesinnungsunterricht steht beherrschend im Mittelpunkt des Lehrplans, Erlebnisse und Beobachtungen des Kindes bilden den Ausgangspunkt für alle Belehrung und nun gilt's zunächst ein frischfröhliches Zugreifen und dann ein selbständiges Erfassen und tätiges Verarbeiten dessen, was der Unterricht bietet.

Für den Religionsunterricht sind die Josephsgeschichten, die Jugendgeschichte Jesu und einige einfache Wundergeschichten ausgewählt; die Heimatkunde schließt sich diesen Stoffen in freier Weise an, und beide Gebiete bilden dann wieder Grundlage und Ausgangspunkt fürs Rechtschreiben und Rechnen, für Gesang und Spiel, Zeichnen und Formen. Ein ausführlicher Konzentrationsplan belehrt über den Zusammenhang des Ganzen. Auf die Behandlung von Lesestücken ist mit Rücksicht auf die Verschiedenartigkeit der Lesebücher verzichtet.

Nicht ganz einverstanden bin ich zunächst mit der vorwiegenden Anwendung des entwickelnd-darstellenden Verfahrens im ersten Religionsunterricht, und außerdem erscheint mir bei den etwas allzu reichlich dargebotenen Gedichten eine gründliche Sichtung dringend geboten. Von diesen kleinen Bedenken abgesehen, begrüße ich das Buch als eine recht erfreuliche und beachtenswerte Erscheinung.

Mülheim a. d. Ruhr. Pade.

Neue Bücher.

Meltzer, Lesestücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. 3. Aufl. Ausg. A. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 35 Pf.

Wilk, Arithmetik und Algebra f. höh. Mädchenschulen. II. Teil. Ebenda. 1,10 (1,50) M.

Wohlrab, Moses und Hammurabi. Ebenda. 80 Pf.

Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. 1. Bd. (Präp. f. 1. u. 2. Schuljahr.) 2. Aufl. Ebenda. 2,25 (2,85) M.

Conrad, Präparationen f. d. Physikunterricht I. Teil. Mechanik u. Akustik. 4. u. 5. Aufl. Ebenda. 3,60 (4,20) M.

Staude und Göpfert, Präparationen z. deutschen Geschichte. I. Teil. 2. Aufl. Ebenda. 2,25 (2,85) M.

Pädagogischer Taschenkalender. Osterwieck, Zickfeldt. Geb. 75 Pf.

Lipp, Der Kleinen Sang und Spiel. München, Schnell. Geb. 3,80 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. C. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg.

Evangelisches Schulblatt.

April.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Aus der Geschichte der Zahlwörter und Zahlbezeichnungen.

Von Otto Woeste in Godesberg.

Wenn man die Lehrbücher durchblättert, aus denen wir unsre Mathematik schöpften, wird man kaum auf geschichtliche Angaben stoßen. Höchstens begegnet uns als Fußnote oder in den Vortrag eingestreut die Bemerkung, daß unsre sogenannten „arabischen" Ziffern indischen Ursprungs sind wie unser ganzes Ziffernsystem. Wem wäre auch mit solchen Angaben gedient? Die Mathematik bedarf keiner Belege aus der Geschichte. Wir brauchen sie nicht als Zeugin aufzurufen, um zu dokumentieren, daß $2 \cdot 2 = 4$ ist. Das ist eine abgestandene Weisheit, für uns so selbstverständlich, daß sie zur sprichwörtlichen Redensart geworden ist. Und sollte doch einer sich allen Ernstes dieser Tatsache verschließen, wir könnten höchstens versuchen, ihn auf Grund der Anschauung zu überzeugen. Oder kann die Geschichte beim Beweisen eines Lehrsatzes Helferdienste leisten? Auch das nicht.

Was will dann aber die Geschichte der Mathematik? Was jede andere Geschichte auch will; uns aufklären über das Geschehen in der Welt der Mathematik; denn auch in dieser Welt gibt es ein Geschehen, ein Aufbauen und Niederreißen. Keine Wissenschaft scheint uns so vollkommen wie gerade die Mathematik. Ihre Begriffe haben bei allen Völkern denselben Inhalt. Es gibt keine deutsche, französische oder englische Mathematik, sie ist international. Als etwas Fertiges tritt sie uns vor die Augen. Eben deshalb vergessen wir so leicht, daß sie ein Werden durchgemacht hat und noch im Werden begriffen ist. Uns wird so selten Gelegenheit geboten, den Pulsschlag der Mathematik zu fühlen, so überaus selten, daß wir uns daran gewöhnt haben, sie als eine kalte Wissenschaft zu betrachten. Der Gradmesser für diesen Pulsschlag ist die Geschichte der Mathematik. Aber nicht

nur der Wissenschaft an sich will diese Geschichte dienen; sie kann auch uns etwas sein, gerade uns Lehrern. Wir müssen über dem Stoff stehen, den wir lehren, müssen möglichst weit in ihn eingedrungen sein. Da wird der Einblick in sein Werden uns das tiefste Verständnis geben; denn die Geschichte weist uns auf die Schwierigkeiten, welche sich dem forschenden Geiste in den Weg stellten. Außerdem ist sie reich an Männern, die ihr ganzes mühevolles Leben in stiller Denkarbeit der Erforschung tiefer Probleme widmeten. Daneben darf nicht vergessen werden, daß sie ein Stück Kulturgeschichte der Menschheit ist.

Wir brauchen uns nicht darüber zu wundern, daß man so wenig von Geschichte der Mathematik hört. Es hat lange gedauert, bis sie eingehende Würdigung erfuhr. Natürlich finden wir hier und dort im Laufe der Jahrhunderte Versuche und Anfänge, aber den eigentlichen Umschwung brachte doch erst die Zeit, in der man der Geschichte der Wissenschaften überhaupt größere Aufmerksamkeit schenkte. Das sind die letzten 5 Jahrzehnte. Dabei muß man bedenken, daß die Mathematik schon im 17. Jahrhundert einen gewissen Abschluß erreicht hatte. Die Erfindung der Logarithmen stellt nämlich den letzten unter den wichtigen Fortschritten in der Kunst des elementaren Rechnens dar. Die diesbezüglichen Werke der beiden Erfinder, Bürgi und Neper, erschienen 1620 bezw. 1614 im Druck, und Briggs' Logarithmentafeln, nach denen wir noch heute rechnen, wurden 1624 veröffentlicht. Es hat also der mathematische Unterricht zur Entwicklung ebenso viele Jahrhunderte gehabt wie der naturkundliche Jahrzehnte.

Die nachfolgenden Zeilen greifen aus der Fülle des geschichtlichen Stoffes nur das heraus, was sich auf die Fundamente jeglicher Rechenkunst, auf Zahlwörter und Zahlzeichen bezieht. Zur Orientierung schicken wir einen kurzen Überblick über die Geschichte der Mathematik voraus.

Alle Kulturvölker des Altertums kennen Zahlen. Von den Ägyptern und Babyloniern sind uns die ältesten Denkmäler erhalten. Napoleons Zug nach Ägypten (1798—99) lieferte die erste Ausbeute für eine Deutung der Hieroglyphen. Um dieselbe Zeit gelang es einem Göttinger Professor, die Keilschriften der Babylonier zu entziffern. Die Sanskritvölker in Indien, die Chinesen, Araber, Griechen und Römer, sie alle haben ihre eigene Mathematik. Als sie aber in Beziehungen treten, wird eine Uniformierung Bedürfnis. — Babylon bildet den ersten Vermittler. Das alte Babylon war Weltstadt, der Stapel- und Handelsplatz, auf dem die Produkte des Nordens, Ostens und Südens (Wein, Getreide; Edelsteine, chinesisches Papier, Cochenille, Baumwolle, feine Holzarten, Perlen und Gewürze) meist nach dem Westen verhandelt wurden. Daß durch einen derartigen Geschäftsverkehr in erster Linie das Rechnen beeinflußt wurde, liegt in der

Natur der Sache. Wie aber nun im einzelnen sich dieser Einfluß gestaltete, das kann oft nur durch Wahrscheinlichkeitsgründe belegt werden. Selbst von den Griechen und Römern, in deren Kultur wir doch wahrlich gut bewandert sind, wissen wir nicht mit Bestimmtheit anzugeben, wie sie gerechnet haben. — Die Araber bilden den zweiten Vermittler, jetzt nach Europa. Im 7. Jahrhundert taucht dieses Nomadenvolk aus dem Dunkel auf und hat in anderthalb Jahrhunderten ein Weltreich gegründet, das vom Indus bis zum Ebro reicht. Sie eignen sich die Kultur und Kunst des Orients an, tragen sie nach Spanien (Cordova) und geben sie an Frankreich weiter. Dieses Land übernimmt dann im 14. Jahrhundert auf kurze Zeit die Führung, um bald Deutschland zu weichen, das außer von Frankreich (Universität Paris), besonders von Italien sein mathematisches Wissen bezieht. Deutschlands Verbindung mit Italien war ja alt; die Römerzüge der deutschen Kaiser, die Kreuzzüge und, worauf es hier vor allem ankommt, der Handelsverkehr der deutschen Kaufleute nach Venedig und Genua, das alles hatte dazu beigetragen, Italien den wichtigsten Einfluß auf deutsche Wissenschaft und Kunst zu sichern. Wien (1365 gegründet) wurde zunächst die bedeutendste mathematische Universität. Nach der Erfindung der Buchdruckerkunst wird die elementare Mathematik Volkseigentum. Rechenschulen werden gegründet, und von den Rechenmeistern ist Adam Riese sprichwörtlich geworden. Wie nach und nach auch die übrigen Schularten sich der Mathematik annehmen, dürfte aus der Geschichte der Methodik des Rechenunterrichtes bekannt sein.

Nach diesem kurzen Gang durch die Geschichte kehren wir zu ihrem Anfang zurück und fragen:

Wann lernte der Mensch zählen? mit anderen Worten: wo begegnen wir den Uranfängen der Mathematik? Die Geschichte schweigt auf solche Frage. Sie kennt nur Völker, die wenigstens zu einem geringen Teile mit dieser Kunst schon vertraut sind. Auch Rückschlüsse von unzivilisierten Völkern unsrer Zeit auf die Kindheit der Kulturvölker geben keine bestimmten Anhaltspunkte. Wir wissen beispielsweise von den Australiern, daß ihnen ein Zahlensinn fast ganz fehlt, von einigen afrikanischen Stämmen, daß sie tatsächlich „nicht bis fünf zählen" können; doch ist damit für unsre Frage wenig gewonnen, weil unsre Vorfahren unter ganz andern Lebensbedingungen groß geworden sind. Unstreitig setzt aber die Bildung von Zahlvorstellungen eine geistige Tätigkeit voraus, welche die Dinge in Beziehung bringt und diese Beziehungen zu höheren Begriffen vereinigt.

Anders gestaltet sich die Sache, wenn wir fragen: Wie zählt der geschichtliche Mensch? Da fließt der Strom der Geschichte breiter. Wir begegnen den Priestern der Juden und Chinesen, den Kaufleuten von Babylon und Damaskus, den Christen und Juden unter den Arabern, den Philo-

sophen der Griechen, den Mönchen und Handelsherrn Italiens, Frankreichs und Deutschlands als den Meistern in der Kunst des Rechnens. Die Geschichte gibt uns Anhaltspunkte für die gebräuchlichen Zahlwörter, Zahlsysteme und Zahlzeichen, besonders auch für die Ziffern.

Zunächst wollen wir uns in ihr nach den Zahlwörtern umsehen. Es liegt die Annahme nahe, daß die Namen von Dingen entlehnt wurden, welche die betreffende Zahl veranschaulichen. Wir finden solches nachweisbar noch in den malayischen Sprachen, wo für „5" und „Hand" nur ein Wort gebräuchlich ist, oder in einer Indianer-Sprache, in der „20" durch „Mensch" ausgedrückt wird (Finger + Zehen). Für die Zahlwörter des arischen Sprachstammes läßt sich ein solcher Zusammenhang nicht mehr feststellen. Die vergleichende Sprachwissenschaft hat wohl nachgewiesen, daß die Zahlwörter der Arier einer gemeinsamen Wurzel entsprungen sein müssen. Wie aber die Wurzel selbst geheißen hat, das ist für uns ein Rätsel. Jedenfalls gehen wir aber nicht fehl in der Annahme, daß unsre Zahlwörter nicht von Haus aus den abstrakten Charakter gehabt haben können, den sie heute zeigen. Vielmehr werden auch unsre Vorfahren zunächst von der Anschauung ausgehend ihre Begriffe gewählt haben; die entsprechenden Ausdrücke erfuhren dann im Laufe der Zeit Veränderungen, welche sie unkenntlich machten.

Als einer besonderen Art von Zahlen muß hier schon der Stufenzahlen gedacht werden; darunter sind zu verstehen die Zehner, Hunderter, Tausender usw. Nach und nach erweiterte sich das Zahlengebiet. Dabei stellte sich aber eine Schwierigkeit ein: sollte man für jeden hinzutretenden Begriff ein neues Wort prägen? Dann verlor man nicht nur den Überblick, sondern man bekam auch zu viele Zahlwörter. Deshalb galt es schon bald, eine Vereinfachung zu finden, der Gesamtheit von Zahlvorstellungen ein bestimmtes Schema unterzulegen, durch welches jede einzelne Zahl in dem großen Verbande einen leicht zu bestimmenden Platz erhielt. Das führte zu den Zahlensystemen, worüber weiter unten noch zu sprechen ist. Das führte aber auch zu den Stufenzahlen. Die meisten Völker des Altertums kennen nur Stufenzahlen bis 1000. Als die Arier noch nicht getrennt waren, kannten sie Zahlen bis zur 100. Nur wenige Nationen bildeten ein eigenes Wort für 10 000. Darüber hinaus sind keine besonderen Zahlwörter im Gebrauch. Durch Zusammensetzungen erreichte man höhere Werte. Charakteristische Belegstellen dafür bietet die Bibel. Ps. 68, 18: „Der Wagen Gottes sind viel tausendmal tausend." Daniel 7, 10: „Tausendmal tausend dieneten ihm und zehntausendmal zehntausend stunden vor ihm." Aus diesen Beispielen erhellt aber auch, daß die höchsten Zahlbegriffe die Bedeutung von etwas unbestimmt Großem annehmen. Eigenartig ist, daß auch niedrige Zahlwörter hier und da in ähnlicher Weise gebraucht werden, so 10, 20,

40, 100. Bei den Römern spielte die Zahl 1000 eine wichtige Rolle. Das kündet sich äußerlich an durch die Trennung der Ziffern beim Schreiben. Je 3 Stellen wurden zu einer Triade vereinigt. Die Griechen dagegen teilten nach Tetraden (4 Stellen) ab. Durch Zusammensetzung der Tetraden kamen sie zu Myriaden. Die einfache Myriade wurde als M_α bezeichnet und umfaßte nach unsrer Schreibweise $10\,000$—$10\,000^2$. M_β, die doppelte Myriade, reichte von $10\,000^2$—$10\,000^3$ usw. Besondere Namen hatten sie nicht für diese Zahlen.

Den ersten Versuch, höhere Zahlen zu benennen, machte Archimedes (287—218 v. Chr.) in seiner „Sandrechnung". Darin stellt er sich die Aufgabe, eine Zahl zu finden für die Anzahl von Sandkörnern, welche eine Kugel von den Dimensionen des Weltalls fassen würde. Natürlich kann die Anzahl nur durch Abschätzen gefunden werden. Trotzdem oder vielmehr gerade deshalb verfährt A. mit peinlichster Sorgfalt. Er legt die Oktade zugrunde (1 mit 8 Nullen nach unsrer Schreibweise). Die 1.—$10\,000^2$. Oktade faßt er als 1. Periode. Dann beginnt die 2. Periode usf. Er kommt am Ende zu einer Zahl, die sich als 1 mit 80 000 Billionen Nullen darstellt. Derartige Versuche sind natürlich von uns aus nur als Spielerei zu betrachten, wie überhaupt vieles aus der Mathematik des Altertums Spielerei ist. Das wird uns klarer, wenn wir von den Zahlen der Inder hören. Gerade dieses Volk zeigte von jeher eine eigenartige Vorliebe für große Zahlen. Seine Phantasie versteigt sich zu den undenkbarsten Ungeheuerlichkeiten, besonders wenn es gilt, den erhabenen Vorstellungen der Religion Ausdruck zu verleihen. Dazu kommt noch, daß alle uns überlieferte Mathematik der Inder poetisches Gewand trägt. Ihre Priester sprechen von 600 000 Millionen Söhnen der Buddhas; sie zählen 24 000 Billionen Gottheiten. Ein Affenfürst bietet im Kampfe 10^{40} Affen auf. Die höchste mit Namen benannte Zahl ist eine 1 mit 18 Nullen. Ähnliches finden wir bei den Chinesen, die von den Indern stark beeinflußt zu sein scheinen. Buddha selbst soll der Schöpfer ihrer Zählweise sein. Er soll 3 Systeme gegeben haben: das 1. läßt die Einheiten um das 10fache wachsen (10, 100, 1000 ...), das 2. um das 100fache (100 000, 10 000 000 ...); das 3. schreitet so fort, daß es die Zahl immer zweimal mit sich selbst vervielfacht. Von dieser letzten Gruppe gibt es 10 Zahlen, die

1. Zahl	. . .	1 mit	17	Nullen	(asankhya)
2. „	. . .	1 „	68	„	(17 . 2 . 2)
3. „	. . .	1 „	272	„	
4. „	. . .	1 „	1088	„	
⋮			⋮		
10. „	. . .	1 „	4 456 448	Nullen.	

Wollte man diese Zahl wirklich in Ziffern schreiben, dann hätte man, für je 10 Nullen 2 cm Druckzeilen gerechnet, nicht weniger als rund 9 km Zeilenlänge nötig. In der Tat eine mächtige Zahl, wenn man bedenkt, daß man fast 2 Stunden nötig hätte, um ihre Front abzuschreiten. Natürlich wurden solche Zahlen, wie das überlieferte Manuskript ganz richtig hervorhebt, nur von Buddha allein begriffen. Beim Durchschnittsmenschen dürfte schon die Vorstellung von einer Million verschwommen sein. Deshalb macht sich in der Praxis das Bedürfnis nach einem besonderen Wort für diesen Wert erst bei hochentwickelter Kultur geltend. In Italien ist seine Heimat. Gegen 1500 kommt sie dann nach dem Norden, zuerst nur als benannte Zahl in der Verbindung „eine Million Gulden" = zehn Tonnen Goldes. Adam Riese (1492—1559) gebraucht sie noch in dieser Zusammenstellung, die nackte Zahl dagegen nennt er „tausend tausend". Billion, Trillion usw. sind erst im 17. Jahrhundert erfunden und kommen im 18. in Gebrauch. Die jüngste Zahlwortbildung ist „Milliarde", welche Anfang des 18. Jahrhunderts in Frankreich aufkam und nach 1871 auch in Deutschland festen Fuß faßte. Den Naturwissenschaften genügen für ihre Messungen auch diese Zahlen nicht mehr. Wie sie für die Welt des Kleinen neue Maßeinheiten schuf, so auch für die kosmischen Entfernungen, die Entfernungen der Weltkörper. Ein „Lichtjahr" ist der Weg, den das Licht in einem Jahre durchläuft, das sind fast $9\frac{1}{2}$ Billionen km.

Neben den Zahlwörtern für die natürliche Zahlenreihe bedürfen noch zwei besonderer Erwähnung: π und 0.

π (pi) gibt das Verhältnis der Peripherie zum Durchmesser des Kreises. Schon den alten Ägyptern hat ihre Berechnung Kopfzerbrechen gemacht. Wir treffen sie wieder bei den Griechen (Archimedes und Ptolemäus), bei den Indern, Arabern, das ganze Mittelalter hindurch, bis sie einen exakten Ausdruck in der nach ihrem Erfinder benannten Leibnizschen Reihe erhält:

$$\frac{\pi}{4} = 1 - \tfrac{1}{3} + \tfrac{1}{5} - \tfrac{1}{7} + \tfrac{1}{9} - \tfrac{1}{11} + \tfrac{1}{13} - \tfrac{1}{15} \cdots\cdots$$

Vordem operierte man mit Werten wie:

$$\pi = 3{,}1605$$
$$= 3\tfrac{17}{120} = 3{,}14666$$
$$= \sqrt{10}$$
$$= \tfrac{62832}{20000} \text{ usw.}$$
$$3\tfrac{10}{71} < \pi < 3\tfrac{10}{70}.$$

Der heute gebräuchliche Wert $3\frac{1}{7}$ stammt von Archimedes. Wer sich die Mühe macht, an eine Ausrechnung der L.schen Reihe zu gehen, der wird finden, daß der 10millionste Bruch noch einen Wert für die 7. Stelle rechts vom Komma, der 100millionste noch einen solchen für die 8. Stelle liefert.

Später sind dann einfachere Formeln gefunden worden. Euler führte 1737 das uns heute geläufige Zeichen π für den Zahlenwert ein. 1844 berechnete der Kopfrechner Zacharias Dase π auf 200 Dezimalstellen. π führt auch den Namen Ludolffsche Zahl nach Ludolf von Ceulen, der den Wert für π auf 35 Dezimalstellen genau fand.

Ihre besondere Geschichte hat auch die Null, sowohl das Wort wie das Zeichen. Das Wort ist italienischen Ursprunges und bedeutet „Nichts“. Arabisch hieß die Null „as-sifr“; das ist die wörtliche Übersetzung für das indische Wort „sunya“ (leer). Aus dem arabischen Ausdruck bildeten sich in Europa zunächst Formen wie „Tziphra, Tsiphra, Ciphora, Zephira, Zephirum“. Um 1200 ist die Null in Italien nachweisbar. Zuerst wird sie dort als etwas Besonderes behandelt und, wie alles Neue, mit Mißtrauen aufgenommen. Die übrigen Ziffern heißen mit einem Namen „figurae“; die Null dagegen bleibt „sifr“. Als man dann aber die gewaltige Erleichterung erkannte, welche sie für die Schreibweise der Zahlen brachte, schwand das Mißtrauen. Mehr noch, man ging so weit, den Namen „cifra“ auf alle Zahlzeichen zu übertragen. Daraus entstanden „chiffre“, unser heutiges „Ziffer“, und das „cero“ der romanischen Sprachen (französisch: zéro). An die Stelle des alten Wortes trat das lateinische „null“. In Deutschland ist die Null zuerst angewandt von Böschensteyn (1514) in „Ain new geordnet Rechenbiechlein“.

Es bleibt noch weniges zu sagen über die Benennung der allgemeinen Zahlengrößen, mit denen die Algebra operiert. In den Denkübungen, die wir in der Schule dem bürgerlichen Rechnen angliedern, suchen wir eine „Zahl“, deren 5. Teil um 6 kleiner ist als ihr 4. Teil. So hielten's auch die Ägypter; sie sprachen von „Haufen“, deren $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$ und Ganzes 29 beträgt. Eine eigene Art zur Bezeichnung unbekannter Größen hatten die Inder. Sie nannten dieselben der Reihe nach als die schwarze, blaue, gelbe, grüne, rote Größe und schrieben sie mit den Anfangsbuchstaben der betreffenden Farben. In einer Handschrift aus dem 15. Jahrhundert wird die Unbekannte als „Ding“ bezeichnet; wir finden darin die Form $\frac{100}{1\,\text{ding}}$. Unsere heutige Sprech- und Schreibweise verdanken wir dem Franzosen Descartes. In seiner „géometrie“ vom Jahre 1637 führte er für die bekannten Größen die Anfangsbuchstaben, für die unbekannten Größen die Endbuchstaben des kleinen lateinischen Alphabetes ein. Natürlich wurde dieser Gebrauch nun nicht mit einem Schlage allgemein. Es hat manche andere Bezeichnungsweise gegeben. So gebrauchte Vieta (auch ein franz. Mathematiker) kurze Zeit vor Descartes für die unbekannten Größen die Vokale, für die bekannten die Konsonanten. Ob die eine oder andere Bezeichnung durchdrang, das hing einmal von dem

Rufe des betreffenden Mathematikers ab, sodann auch von der Verbreitung seiner Werke. Diese Beobachtung läßt sich noch schärfer anstellen in der Geschichte der Zeichen für die verschiedenen Rechenoperationen. Dieselben sind bei weitem nicht so alt, wie man wohl glauben möchte. Die Zeichen + und — sind beispielsweise deutsche Erfindungen aus der letzten Hälfte des 15. Jahrhunderts; × begegnet uns erst zur Zeit des 30jährigen Krieges; : und . (für ×) wurden um 1690 durch Leibniz eingeführt.

Wie uns die Geschichte bei der Frage nach der Bildung der Zahlwörter im Stiche läßt, so schweigt sie auch, wenn es sich um die Systeme handelt, welche ihnen zugrunde liegen. Wie schon früher bemerkt, drängte die Neubildung von Zahlwörtern nach einem System. An und für sich könnte jede Zahl als Grundlage für ein solches dienen. Ausschlaggebend für die Wahl der einen oder andern konnte nur ihre Zweckmäßigkeit sein. Der Sackträger wählt in der Regel die 5. Je 4 Vertikalstriche verbindet er durch einen Querstrich. In der Turnstunde zählen die Schüler zu 4 ab und marschieren auch zu 4 in einer Reihe. Würde man nun je 4 Viererreihen als ein neues Ganzes immer wieder zusammenfassen und je 4 solcher größeren Verbände wieder zu einer neuen Einheit zusammenschließen usw., dann hätte man die schönste Veranschaulichung eines Viersystems. In ähnlicher Weise läßt sich jede Zahl als Grundzahl gebrauchen. Man hätte nötig, für ein System mit der

Grundzahl	einfache Zahlwörter für	also im ganzen für tausend Grundeinheiten
2	1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128, 256, 521	10
3	1, 2, 3, 9, 27, 81, 243, 729	8
4	1, 2, 3, 4, 16, 64, 256	7
5	1, 2, 3, 4, 5, 25, 125, 625	8
6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 36, 216	8
10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 100, 1000	12
12	1, 2, 3, ... 9, 10, 11, 12, 144	13
20	1, 2, 3, ... 19, 20, 400	21

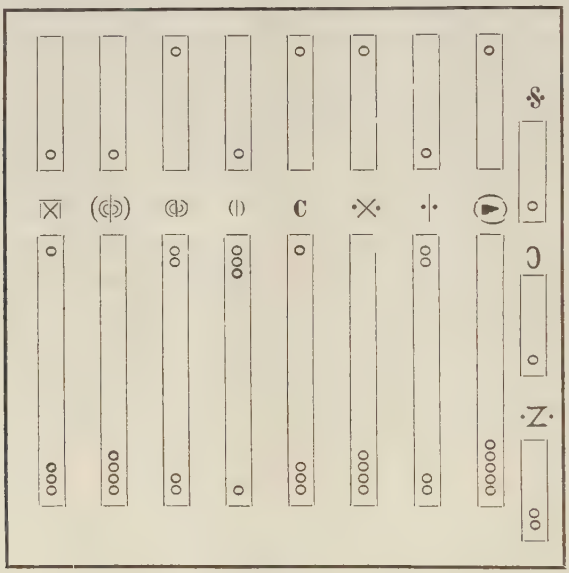
Würde bei der Wahl der Grundzahl die Summe der nötigen einfachen Zahlwörter maßgebend sein, dann führe man also innerhalb der ersten tausend Grundeinheiten am besten mit der 4. Das bleibt auch so bis zu Million hinauf, also bis zu der Zahl, die für die Praxis der meisten Menschen kaum noch in Frage kommt. Trotzdem kennen wir kein System mit 4 als Grundzahl. Der Philosoph Leibniz hat sich lange mit der Absicht getragen, ein Zweiersystem auszubauen, ganz allein aus Liebhaberei für den Gedanken, „auch im Zahlensystem stets einen symbolischen Beweis der Weltschöpfung vor sich zu haben, daß aus Nichts mit Hilfe des Einen (0 und 1) Alles entstehen konnte". Der spekulative Verstand würde unbedingt die 12 gewählt

haben. Sie hat von allen Zahlen neben und unter 10 die meisten Faktoren (2 . 6; 3 . 4), daneben gemeinschaftliche Vielfache mit 8, 9 und 10. Um 1800 machte sich eine Bestrebung geltend, unser Zehnersystem durch dieses zu ersetzen. Prof. Werneburg ließ in jenem Jahre seine Schrift über „das vollkommene unter allen Zahlensystemen" erscheinen. Natürlich haben derartige Versuche keinen Anklang gefunden, trotzdem wir damals erst sehr wenig dezimale Währungen im Gebrauch finden. Ein großer Teil unsrer Maße würde sich sogar ohne Zwang dem Zwölfersystem nicht nur einfügen, sondern weit besser in dieses passen als in das dezimale. Erinnert sei an Grad, Minute, Sekunde, Monat, Tag, Stunde, Dutzend, Gros. Die meisten dieser Maße sind einem künstlichen Zwölfersysteme der Babylonier entsprungen. Die Einteilung der Peripherie des Kreises in 360° datiert von 180 v. Chr. Die französische Revolution machte den Versuch, den Quadranten in 100 Teile zu teilen. Sie hat damit kein Glück gehabt. So fest wurzelt die alte Einteilung in den Disziplinen der angewandten Mathematik. Ob aber Dutzend und Gros auf die Dauer dem Bestreben nach dezimaler Einteilung erfolgreich standhalten, wagen wir nicht zu entscheiden.

Der abwägende Verstand hat also unser Zahlensystem nicht erfunden; die Natur hat es dem Menschen aufgeprägt. Die Finger sind das handlichste Hilfs- und Veranschaulichungsmittel beim Zählen; bei den unbeschuhten Völkern kommen noch die Zehen dazu. Tatsächlich finden wir bei fast allen Völkern ein Fünfer-, Zehner- oder Zwanzigersystem. Das letzte ist das seltenste. Anklänge an ein solches erbten die Franzosen von den Kelten in den Bildungen quatre-vingts (80), quatre-vingt-dix (90) und quinze vingts ($15 \cdot 20 = 300$). Am vollkommensten finden wir es bei den Azteken. Die weniger kultivierten Völker haben meist ein Fünfersystem. Da wird also 1, 2, 3, 4, 5 gezählt und dann $6 = 5 + 1$, $7 = 5 + 2$ usw. gebildet. Für 10 gibt es aber meist schon ein besonderes Zahlwort. Im konsequenten System dürfte erst 25 ein neues Wort bilden. Die 10 dient dann auch meist für die folgenden Stufen als Einheit, so daß man da doch ins dezimale verfällt. Damit sind auch wir bei unserem, dem Zehnersystem angekommen. Sein Aufbau ist uns bekannt. Alle Kulturvölker bedienen sich seiner, und wir dürfen die Inder nicht etwa als Erfinder des Zehnersystems betrachten. Auch unsre Vorfahren haben es besessen, soweit wir ihre Spur in der Geschichte verfolgen können.

Etwas anderes aber verdanken wir den Indern: unsre Zahlzeichen, die Ziffern, und das ganze Ziffernsystem. Zahlwort und -zeichen, Begriff und Ziffer sind untrennbar. Es ist dasselbe, ob ich den Begriff der Einheit als „eins" oder „1" schreibe; in jedem Falle weiß ich, worum es sich handelt. Und doch ist es nicht dasselbe: das eine Mal setze ich aus den Elementen

der Schrift, den Buchstaben, ein Wort zusammen, und das andre Mal wähle ich eine Ziffer, ein Zeichen, das nur den einen Begriff auszudrücken vermag. Genau so ist's mit allen andern Ziffern. Sie sind eine Begriffsschrift, wie wir sie kaum irgendwo sonst noch finden. Die Entwicklung der Mathematik hing von dieser Begriffsschrift ab. Wie der Begriff der Zahl international ist, so mußte es auch das Zeichen sein. Es durfte keine Schriftelemente enthalten, die in jeder Sprache anders gelesen und verstanden wurden. Als

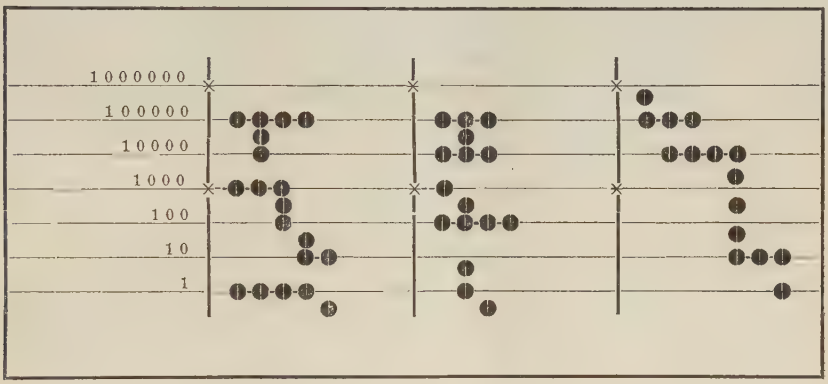


Figur 1.

Die oo stellen Stifte vor, welche, mit kleinen Knöpfen versehen, in den rechteckigen Vertiefungen des Brettes bewegt wurden. Die oberen Knöpfe haben den 5fachen Wert jedes der 4 unteren in derselben Reihe. Die Zeichen geben den Wert an und zwar vom zweiten rechts beginnend (·|·) Einer, Zehner usw. Eine besondere Stellung hat die mit ℥ gezeichnete Reihe, sie diente zur Bezeichnung der Unzen, während die übrigen Reihen die Asses enthielten. 12 Unzen = 1 Aß. Man mußte also 11 Unzen einzeln bezeichnen können, daher der obere Knopf 6 Unzen gilt und unten statt 4 sich 5 Knöpfe befinden. Die 3 Rechtecke rechts enthalten von oben nach unten $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{2}{3}$ Unzen. Beim Rechnen wurden die Knöpfe nach der Mitte zu verschoben. Die dargestellte Zahl lautet 6528107.

Erfinder dieser Begriffszeichen werden die Inder genannt, obwohl in Indien ihre Entstehung nicht einmal im Reich der Sage erwähnt wird. Die ersten Versuche zu einer Zahlenschrift fallen eben wie die zu einer Schrift überhaupt in vorgeschichtliche Zeit. Die Ziffern sind auch sicher nicht das erste Veranschaulichungsmittel des Zahlbegriffes. Bei allen Völkern hat man sich der Finger, einfacher (horizontaler oder vertikaler) Striche und auch des Rechenbrettes bedient.

Wie das Zahlensystem mit Hilfe der Finger gewonnen wurde, so war auch das Fingerrechnen die natürlichste Art, dem Gedächtnis Hilfen zu bieten oder Rechenoperationen auszuführen. Dabei konnte man nicht nur die Zahlen bis 10 darstellen, wie unsre Kleinen das heute noch besorgen; man kam zu den verschiedenartigsten Stellungen der Finger zueinander, um über diesen Rahmen hinauszugehen. Wenn man den Daumen der linken Hand gebogen gegen die Handfläche neigte, bedeutete das 50; kamen noch andere Finger hinzu, so ließen sich leicht charakteristische Stellungen für höhere Zahlen festlegen. Statt der Finger konnte man auch irgendwelche handlichen Gegenstände nehmen. Der Neger legt nach jedesmaligem Durchzählen der Finger ein Steinchen, ein Maiskorn oder eine Muschel beiseite, an denen er zum



Figur 2.

Von den 3 großen Rubriken waren die beiden ersten für die Summanden, die letzte für die Summe bestimmt. Die Kreuzchen deuten die Abteilung nach je 3 Stellen an. Zwischen den Linien befinden sich je 5 Einheiten des nächsttieferen Wertes. Unter der ersten Linie stehen die Halben. Dargestellt ist die Addition: $463674\frac{1}{2} + 381906\frac{1}{2} + 845581$.

Schlusse der Rechnung also die vollen Zehner abzählt. Neben dem Fingerrechnen finden wir bei allen alten Kulturvölkern das Rechnen auf dem Rechenbrett oder Abacus ausgebildet. Dieser Abacus ist noch heute in Rußland und China in Gebrauch. Der russische Kaufmann oder Hotelier summiert die Rechnung seines Kunden auf dem „Tschotü". Das ist ein Gestell wie die russische Rechenmaschine. Auf der

1. Stange befinden sich 4 Kugeln für $\frac{1}{4}$ Kopeken
2. „ „ „ 10 „ „ 1 „
3. „ „ „ 10 „ „ 10 „
4. „ „ „ 4 „ „ 25 „
5. „ „ „ 10 „ „ 100 „ = 1 Rubel = 2,16 M.

usw.

Die russische Rechenmaschine, die in unsern Schulen gebraucht wird, wurde nach Napoleons russischem Feldzuge durch Poncelet in den Schulen von Metz eingeführt und hat sich von dort über Deutschland verbreitet. Dem Chinesen sagt man nach, er entwickele auf seinem Suanpan eine derartige Fertigkeit, daß einem beim Zusehen schwindlig werden könnte. Die Urform aller dieser Instrumente ist der Abacus. Figur 1 gibt einen römischen Abacus wieder, deren nur wenige gefunden worden sind. Eine Spielart des Abacus ist die noch zu Adam Rieses Zeit übliche „Rechnung auf den Linien". Bei diesem Verfahren aber lagen die Schnüre wagrecht (Figur 2). Adam Riese, der ja in erster Linie Methodiker war, schätzt diese Art des Rechnens besonders für den Anfänger und bringt erst später das „Rechnen auf der Feder", unser schriftliches Rechnen. Eine Vervollkommnung des Abacus ist der Kolumnenabakus. Statt der auf Stangen verschiebbaren Kugeln und der mit kleinen Handgriffen versehenen Knöpfe gebrauchte man mit Ziffern beschriebene Marken (calculi), die in die Rubriken gelegt wurden (Figur 3).

$\overline{\text{C}}$	$\overline{\text{X}}$	$\overline{\text{I}}$	C	X	I
	(IX)	(VII)	(II)		(V)
Dargestellt ist die Zahl	9	7	2	0	5

Figur 3.

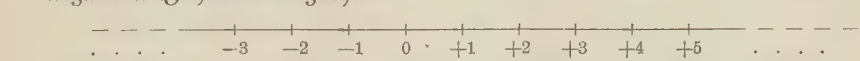
Wenn eine Einheit fehlte, blieb das betreffende Feld frei. Wir haben also im Kolumnenabacus schon eine Art Positionssystem. Fehlte nur noch die Ziffer, die als Lückenbüßer für leere Kolumnen eintrat. Der Abacus war ohne Zweifel ein handliches Instrument. Vor unserm schriftlichen Rechnen besaß er dazu noch den Vorteil, daß man bei jeder Stelle anfangen konnte zu rechnen. Seine Nachteile sind: 1. er gewöhnt zu mechanischem Rechnen, und 2. man ist immer an ihn gebunden.

Bisher war nur von den instrumentalen Hilfen beim Rechnen die Rede. Mit der Verbreitung des schriftlichen Rechnens werden dieselben, wenn auch nicht ganz verdrängt, so doch auf die untersten Stufen beschränkt. Als natürlichste Art schriftlicher Darstellung ergab sich die durch Striche. Besonders für die ersten 9 Zahlen trifft das meist zu. Im Altchinesischen finden wir horizontale Striche von verschiedener Länge: — 1, = 2, ≡ 3. Das Neuchinesische hat vertikale Striche: | 1, || 2, ||| 3, 𝍠 6, 𝍡 7.

Die Keilschriften charakterisieren sich im Namen: 𒐕 1, 𒐖 2, 𒐗 10, 𒐘 12. Die römischen Ziffern sind uns heute noch geläufig: I, II, ... V..., X ... bis C (100). In der Schule wenden wir Striche an, wenn wir die Zahl vor den Kindern entstehen lassen. Eine besondere Schrift hatten die Ägypter in ihrer Bilderschrift. Ihre Zahlzeichen waren natürlich auch Bilder, zu deren Deutung eine Reihe von Versuchen vorliegen: 𓎆 (1) wird als Meßstange betrachtet, 𓆐 für 100, als zusammengerolltes Palmblatt oder Krummstab der Augurn, das Zeichen für 10000 𓂭 als Finger. Die Wahrscheinlichkeit spricht für diese Erklärungen.

Nach den Strichen müssen die Buchstaben als wichtig für die schriftliche Darstellung der Zahlen genannt werden. Wer sicher gehen wollte, daß er überall verstanden werde, der schrieb die Zahlen als Wörter aus. Belege dafür haben wir bei den Babyloniern, Ägyptern und Griechen. Daneben aber wurden auch einzelne Buchstaben als Zahlzeichen verwandt. So bei den Griechen. Mit den 24 Buchstaben ihres jonischen Alphabets schrieben sie die Zahlen 1, 2, ... 9, 10, 20, 30, ... 90, 100, 200, 300, 400, 500 und 600; für 700, 800, 900 nahmen sie 3 alte Buchstaben wieder auf. Zum Unterschiede von den eigentlichen Buchstaben wurden über die Zahlzeichen Striche oder Punkte gemacht.

Die Darstellung der Zahlen durch Rechenstäbe, -streifen, -tafeln, -maschinen, Würfel und Säulen soll hier nur erwähnt werden. Ebenso gehen wir nicht weiter auf die graphische Darstellung ein, die zuerst eine Versinnlichung der negativen Zahlen ermöglichte:



Wir wollen nur noch prüfen, wie denn die Vielfache und Zusammensetzungen der Einheiten mit Hilfe der erwähnten Veranschaulichungsmittel gebildet wurden. Meist begegnet uns das additive Verfahren: die Stufenzahlen werden so oft nebeneinander gestellt, wie es die Zahl erfordert: 3 = III, 20 = XX. Für die größeren Zahlen tritt schon früh das multiplikative Prinzip in Geltung: man fügt den Zeichen für die Stufenzahlen die entsprechenden Zeichen aus der Einerreihe hinzu. Die Chinesen haben diese Schreibweise; sie schreiben und lesen „30" also „drei zehn", „13" als „zehn drei". Wir verfahren ähnlich, wenn wir schreiben für 635 = 6 H., 3 Z., 5 E. Daneben treffen wir das uns heute unbekannte elevatorische Prinzip: ein Zeichen über der Einerzahl erhöht ihren Wert. Bei den Römern galt folgendes:

$$\dot{\mathrm{I}} = 1;\ \dot{\mathrm{I}} = 10;\ \mathrm{I}^{\cdot} = 100.$$

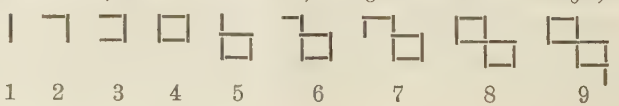
$$\ddot{\mathrm{I}} = 2;\ \ddot{\mathrm{I}} = 20;\ \mathrm{I}^{\cdot\cdot} = 200 \text{ usw.}$$

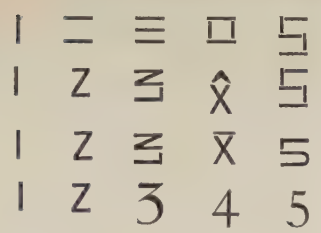
In ähnlicher Weise verwenden die Griechen Punkte und Striche über den Buchstaben. Als Ausnahmeprinzip nennen wir zuletzt das subtraktive. Es

findet sich nur bei den Römern und besagt: eine kleinere Zahl links von einer größeren wird von dieser subtrahiert: IV = 4; IIX = 8; IX = 9; XL = 40; XC = 90; CD = 400.

Alle diese Verfahren haben dem Positionssystem weichen müssen, das mit den indischen Ziffern aufkam und verbreitet wurde. In diesem System braucht man nur die Ziffern für die Einer und die Null. Besondere Ziffern für Stufenzahlen gibt es nicht mehr, weil eben die Position, die Stellung, den Wert anzeigt. Null tritt als Lückenbüßer da ein, wo eine andere Einheit fehlt. Dieses System wird in Indien etwa im 4. Jahrhundert ausgebildet. Die Null ist dort spätestens im 6. Jahrhundert n. Chr. bekannt. Die Araber bringen das fertige System mit den Ziffern nach dem Westen. Bei ihnen werden verschiedene Formen für die Ziffern ausgebildet. Die westarabischen bekommt Frankreich und etwas später auch Italien. Gerbert (später Papst Silvester II., 940–1003) brachte die Ziffern ohne Null nach Frankreich und gebrauchte sie beim Rechnen mit dem Kolumnenabacus. Leonhardo Pisano (Leonhard von Pisa) wandte Anfang des 13. Jahrhunderts in Italien die Null an. Im Gegensatze zu den Abakisten, die sich des Abacus bedienten, wurden die Vertreter der neuen Methode Algorithmiker (nach dem berühmten arabischen Mathematiker „Alchwarizmi") genannt. Beide standen oft in scharfer Fehde. Besonders deutsche Mathematiker hielten sogar bis tief ins 17. Jahrhundert hinein am „Rechnen auf den Linien" fest. Zunächst wandte man die indisch-arabischen Ziffern nur bei Inschriften an, wie heute die römischen. Letztere waren damals in Deutschland so eingebürgert, daß sie in einem Rechenbuche aus dem Anfang des 15. Jahrhunderts als „die gewenlich teutsch Zale" bezeichnet werden im Gegensatze zu den „ziffer zale". Die leichtere Handhabung der letzteren hat diesen dann aber doch bald zum Siege verholfen. Wie konnte es auch anders sein bei einem System, das schlechthin als „das vollkommene" bezeichnet werden muß!

Wie der Bedeutung der Zahlwörter, so hat man auch den Urformen der Ziffern nachgeforscht, nicht nur der indisch-arabischen, sondern auch der römischen. Da hat man z. B. V durch Halbierung der X entstehen lassen, also $\frac{X}{\Lambda}$. Die indischen will man ableiten aus einem Quadrat und seinen Diagonalen, aus einem Kreis und zwei Durchmessern, aus indischen oder auch griechischen Buchstaben. Es wurden sogar Versuche gemacht nachzuweisen, daß sie germanischen und nicht orientalischen Ursprunges seien, indem man die Ziffern aus Strichzusammensetzungen sich bilden ließ, wobei man entweder die Striche oder die von ihnen gebildeten Winkel zählte:

1. 

2. 

3.

Von den meisten dieser Hypothesen aber muß man mit Cantor sagen: „Sie beweisen uns, wenn anders dazu ein Beweis erforderlich ist, wie nachträgliche Erklärung oftmals einen ganz andern Sinn, respektive Unsinn in Zeichen hineintragen können, als ursprünglich denselben innewohnte.“ Die unbefangenste Erklärungsweise ist wohl die, die Ziffern aus den Anfangsbuchstaben der indischen Zahlwörter entstanden zu denken. Über das Wie dieser Entstehung aber können wir ebensowenig Rechenschaft geben wie über die Herkunft der Zahlwörter.

Damit sind wir am Schlusse unsrer Darlegungen angelangt. Überblicken wir dieselben noch einmal, so kommen wir zu folgenden positiven Ergebnissen:

1. Von einer dezimalen Gestaltung der Zahlwörter kommen wir zur dezimalen Zifferschrift, die dem praktischen Leben die dezimale Währung gibt.
2. Die Geschichte der Zahlwörter und Zahlzeichen bestätigt das in der Wissenschaft gültige Gesetz der Differenzierung, wonach ursprünglich ein Vielerlei gleichzeitig und gleichwertig nebeneinander besteht. Auf die Dauer macht aber dieses Vielerlei einem Einerlei Platz.
3. Die Mathematik hat den Weg jeglicher Kultur hinter sich, den Weg vom Osten nach dem Westen.

Benutzte Literatur:

J. Tropfke, Geschichte der Elementar-Mathematik.
M. Cantor, Mathematische Beiträge zum Kulturleben der Völker.
H. Hankel, Zur Geschichte der Mathematik in Altertum und Mittelalter.
H. Weber und J. Wellstein, Encyklopädie der Elementar-Mathematik.
H. Weißenborn, Zur Geschichte der Einführung der jetzigen Ziffern in Europa durch Gerbert.
A. Sturm, Geschichte der Mathematik (Sammlung Göschen).
F. Steinweller, Kurzer Abriß der Geschichte des Rechenunterrichts.
A. Kölbsch, Das deutsche Volksschulrechnen.

Zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule.

Von Rektor Theodor Schiebuhr in Vohwinkel.

Non scholae, sed vitae! So lautet jene Losung, die all unserm Tun, sei es auf dem Gebiete der Erziehung im allgemeinen oder auf dem des Unterrichts im besonderen, Ziel und Richtung gibt. Non scholae, sed vitae! Das gilt vornehmlich auch von der Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Wer möchte wohl verzichten auf diese „goldenen Äpfel in silbernen Schalen", wie man mit vollem Recht den reichen Liederschatz unserer evangelischen Kirche genannt hat! Ist er doch nicht nur für den Unterricht selbst, sondern vielmehr noch für den ganzen Schulbetrieb und erst recht für das ganze spätere Leben unserer Kinder von allerhöchster Bedeutung.

Diese gottbegeisterte, religiöse Poesie ist doch im allgemeinen, so darf man wohl sagen, nichts anderes als der reinste Ausdruck des religiösen Gefühls. Gottbegnadete Männer, die mit ihrem ganzen Sein, mit ihrem Glauben, Lieben und Hoffen im Boden des Wortes Gottes wurzelten, haben sie uns geschenkt. In bewegten Stunden, in bitterem Schmerz, wie ihn Pestalozzi empfand, als er sich tröstete: „Gott hat, das Leid der Welt zu tragen, den Auserwählten nur erlaubt!" in heller, dankerfüllter Freude, kurz: in außerordentlichen Lebenslagen sind unsere Kirchenlieder entstanden, und gerade darum sind sie so wohl geeignet, das religiöse Gefühl des Kindes zu wecken, zu pflegen und zu beleben; und das ist ein wesentliches Stück der christlichen Erziehung und christlichen Bildung. So haben denn die Kirchenlieder eine außerordentlich hohe Bedeutung für das Leben eines jeden Christenmenschen, in bösen wie in guten Stunden. Ja, man sagt nicht zuviel, wenn man sie als den Hauptträger der Erbauung bezeichnet, und darum sind sie uns eben unentbehrlich. Das Kirchenlied gehört aber auch zu den heiligsten Gütern unseres Volkes; es ist zu eng verwoben mit dem Denken und Empfinden des Volkes, mit seinen Leiden und Freuden, mit seinem Sein und Werden, als daß es jemals von ihm getrennt gedacht werden könnte. Denken wir nur einmal an die Zeit der Reformation und der Gegenreformation. Wie herrlich ist in jenen Tagen seine ihm innewohnende Gotteskraft offenbar geworden, wo gerade das Kirchenlied es war, das viele Tausende dem evangelischen Glauben zuführte und sie mit fröhlichem Mute und getroster Zuversicht erfüllte. Oder denken wir daran, wie sogar mitten in den rauhen Kriegsstürmen, ja auf blutbedecktem Schlachtfelde so manch ein Kirchenlied angestimmt wurde zur Ehre und zum Lobe des Herrn aller Heerscharen, das

seine Wirkung sicherlich nicht verfehlt hat. Die Geschichte hat genug Beispiele dafür.

Ja, es wohnt nun einmal im Kirchenlied eine Allgewalt, welche das Gemüt zum Himmel erhebt und in allen Lagen des Lebens den rechten Trost und Frieden, die rechte Kraft und Freudigkeit verleiht; und diese Kraft hat es heute noch. Non scholae, sed vitae! und darum gerade ist es notwendig, daß das Kirchenlied seinen ursprünglichen Platz, den es nun schon seit Jahrhunderten in unserer Volksschule besitzt, behalte; und noch ein Wort mehr: laßt uns dafür Sorge tragen, daß es auch in unseren Tagen seinen Platz recht ausfülle, und daß seine belebende und erhebende Kraft auch in unserer lieben Schuljugend sich offenbare. Sorgen wir darum dafür, daß unsere Kinder soweit wie möglich rechtzeitig befähigt werden, den im späteren Leben auftretenden Kirchenliedern genügendes Verständnis und lebendiges Gefühl entgegenbringen, und daß die glaubensfrischen Liederklänge unserer Kirche frühe in den jungen Kinderseelen widerhallen und helle, kräftige Weckstimmen werden zu einem frommen, gottesfürchtigen Wandel.

Wollen wir jedoch einen derartigen Segen nicht nur herbeiwünschen, sondern tatsächlich erreichen, so ist zunächst zweierlei nötig: Es müssen die zu lernenden oder zu lesenden Lieder sorgfältig ausgewählt werden, und — was nicht minder wichtig ist — die methodische Behandlung des Kirchenliedes muß eine zweckmäßige, fruchtbringende sein. Den ersten Punkt können wir hier ausschalten, da die Zahl und Auswahl der betreffenden Lieder in der Regel durch die vorgesetzte Behörde und durch den Lehrplan gegeben ist, Wenden wir uns also sofort dem zweiten Punkte zu, nämlich der Frage nach der methodischen Behandlung des Kirchenliedes.

Wohl ist man sich im allgemeinen einig über die hohe Bedeutung, die die religiöse Poesie in Schule, Kirche und Haus besitzt, und über die hervorragenden Bildungsstoffe, die sie in sich birgt; weniger Einmütigkeit herrscht indessen in der Frage, wie sich die Behandlung des Kirchenliedes zu gestalten habe. Dem einen wird hinsichtlich des Erklärens zuviel getan, dem andern erscheint's zu wenig, und wir wollen hier vorweg bemerken, daß uns die goldene Mittelstraße auch hier als der am besten geeignete Weg erscheint.

Wie urteilte doch einst Kalcher über die zweifache Art der Behandlung des Kirchenliedes? Er sagt: „In Beziehung auf den bisherigen Modus der unterrichtlichen Behandlung des Kirchenliedes begegnen wir in der Schulpraxis einem zweifachen Verfahren, wovon das eine das entschiedene Extrem des andern ist. An dem einen Orte werden die Lieder ohne weiteres als Wochenlied memoriert und sonnabendlich überhört. Anderwärts befleißigt man sich einer sorgfältigen Interpretation und läßt die Lieder erst auswendig

lernen, nachdem man sie erklärt hat. — — Häufig geht alles das vollends zugrunde, was an Weihe und Kraft dem Liede innewohnt, und schließlich ist der Eindruck kein anderer, als ob über blühende Fluren ein eisiger Frosthauch gezogen, über ein Gartenbeet der Fuß unbarmherziger Vernichtung gegangen wäre. — — Wenn man dem Volke die Freude an den Liedern, die es singen soll, gründlich zu Wasser machen will, so muß man ihm dieselben nach allen Schulmeisterregeln zerpflücken." — — An einem Orte also werden die Lieder ohne weiteres memoriert, d. h. also, daß von jeder Behandlung in irgendwelcher Form abgesehen wird; nach Kalchers weiteren Ausführungen gibt er wahrscheinlich diesem Verfahren den Vorzug, und fast könnte man ihm zustimmen, nämlich für den Fall, daß durch eine unzweckmäßige Behandlung die „Weihe des Liedes" vernichtet werden sollte. Dann aber würde ja auch der eigentliche Zweck der unterrichtlichen Besprechung überhaupt nicht erreicht, und wenn sie noch so gründlich und eingehend sich gestaltete; denn die Hauptsache ist und bleibt nun einmal die Einwirkung auf das Gemüt, auf das Gefühlsleben; die Religionsstunde und somit auch die Behandlung eines Liedes soll doch vornehmlich der Erbauung dienen. Außerordentlich töricht wäre es jedoch, wenn man von einem Extrem ins andere fallen und im allgemeinen auf eine Behandlung des Kirchenliedes verzichten wollte, da das Kind kaum in der Lage sein dürfte, irgend eins unserer Lieder so ohne weiteres, ohne alles Zutun seitens des Lehrers zu verstehen. Das für gewöhnlich ruhig dahinfließende, an tiefergehenden Erfahrungen außerordentlich arme Leben des Kindes setzt dasselbe sehr wenig in den Stand, unmittelbar ein Verständnis zu gewinnen für die durchweg mehr oder weniger schwierige religiöse Poesie. Mit dem bloßen Einprägen ist wenig erreicht; es kommt vielmehr darauf an, daß das Kind in das wahre Verständnis der Lieder eingeführt werde, wenn von einer methodischen Behandlung überhaupt die Rede sein soll. Es darf eben nichts Unverstandenes auswendig gelernt werden. Andererseits aber wollen wir uns auch ja nicht verhehlen, daß es durchaus nicht so einfach und leicht ist, die Ergüsse eines gläubigen Gemüts aus dem vollen Menschenleben heraus den Kindern verständlich zu machen, wenn wir bedenken, daß des Kindes Sprache noch arm und sein Erfahrungskreis noch eng ist. Das Kind versteht das Leben noch nicht, und darum wird es nur mit Mühe gelingen, die Schwierigkeiten ganz zu überwinden; um so mehr aber muß es unsere Aufgabe sein, darüber nachzusinnen, wie wir sie am besten überwinden und wie wir unsere Behandlung so gestalten können, daß unsern Schülern das Lied einerseits klar und verständlich, andererseits aber auch lieb und zum unverlierbaren Eigentum werde, damit es im späteren Leben nicht verloren gehe, sondern auch dann noch und dann ganz besonders seine segenspendende Kraft offenbare in guten und trüben

Stunden. Erst wenn wir das erreicht haben, dürfen wir sagen, daß unsere Methode die rechte war.[1])

Für Verständnis sorgen wir zunächst durch eine zweckmäßige Einführung, die Vorbereitung, auf die wir in den seltensten Fällen, und am wenigsten bei Behandlung des Kirchenliedes, verzichten können. Es fragt sich nur: Wie ist stofflich die Vorbereitung zu gestalten?

Wenn man einen Dichter verstehen will, so soll man in „Dichters Lande", in seine Werkstatt, gehen und forschen, wie das Lied entstanden sein mag, und da wird man finden, daß es nicht selten eine besondere Veranlassung hat oder aus einer ganz besonderen Lebenslage des Dichters hervorgegangen ist.

Denken wir einmal an das allgemein bekannte Lied Martin Rinkarts: „Nun danket alle Gott." Mit kurzen Worten erinnert der Lehrer an die Not und an die unsagbaren Verwüstungen, die der schreckliche 30jährige Krieg in den deutschen Landen angerichtet hatte, und erzählt dann von dem frommen und getreuen Martin Rinkart, der zu jener Zeit Pfarrer in Eilenburg in Sachsen war und sich in allen Drangsalen der rauhen Kriegsstürme als ein rechter, echter Seelsorger seiner Gemeinde gezeigt hat. So erzählt er auch von der Pest, welche 1617 in überaus schrecklicher Weise in Eilenburg wütete. 40 bis 60 Personen wurden täglich dahingerafft, und Martin Rinkart geleitete sie alle zu Grabe. Später wütete in der Stadt eine entsetzliche Hungersnot; da ließ er, obwohl er selbst Mangel litt, wöchentlich ein- oder zweimal Brot an die hungernden Armen verteilen. Im Jahre 1639 hatte die Stadt von den Schweden besonders viel zu leiden. Der härteste Schlag traf sie aber, als der schwedische Oberst Dörffling ihr eine Kriegssteuer in Höhe von 30000 Talern auferlegte. Woher sollten die armen, geängsteten Bewohner eine solche Summe nehmen? Es war ganz unmöglich; aber der schwedische

---

[1]) Die Erfahrungen und die ganze Anschauungsweise des Kindes, vor allem sein religiöses Bedürfen und Empfinden, von dem bisher in der Methodik viel zu wenig die Rede gewesen ist, stehen vielfach weit ab von dem, was in den Kirchenliedern ihm entgegentritt. Deren Verfasser sind nicht nur Erwachsene, sondern zumeist gebildete Männer auf der Höhe des Lebens. Das Kind sollte diese Lieder doch nicht verstehen lernen und sich aneignen als etwas ihm Fremdes, sondern es sollte darin einen Ausdruck finden für sein eigenes Empfinden. Diese Spannung, dieser Gegensatz bildet das eigentliche Problem. Über diese Kluft hilft auch die beste „Behandlung" nicht hinweg. Deshalb ist die Auswahl der Lieder, die ja hier beiseite gelassen ist, eine überaus wichtige Sache. Ist darin etwas verfehlt, so kann dies durch die Behandlung nicht wieder gut gemacht werden. Je besser die Auswahl, desto weniger Kunst der Auslegung ist nötig, desto tiefer und nachhaltiger die Wirkung. Ein Lied, das sich nicht unmittelbar an das Gemüt und das religiöse Bedürfnis des Kindes wenden kann, das erst durch umständliche Erklärung zum „Verständnis" gebracht werden muß, ist für sein religiöses Leben verloren. A.

Oberst war hart und unbeweglich. Zweimal ging Rinkart persönlich zu ihm und bat, die hohe Summe herabzusetzen. Es war vergebens. Da mochte der treue Seelsorger an den Jesaias denken, der gesagt hat: „Herr, wenn Trübsal da ist, dann suchet man dich; wenn du sie züchtigest, so rufen sie ängstlich!" Er ließ die Glocken läuten, alle Leute strömten in das Gotteshaus, und Oberst Dörffling schloß sich ihnen aus Neugier an. Und als dann die andächtige Gemeinde das Lied sang:

„Wenn wir in höchsten Nöten sein
Und wissen gar nicht aus und ein
Und finden weder Hilf' noch Rat,
Ob wir gleich sorgen früh und spat,
So ist das unser Trost allein,
Daß wir zusammen insgemein
Dich anrufen, o treuer Gott,
Um Rettung aus der Angst und Not," —

da zog es wie ein mildes Tauwetter durch das harte Gemüt des rauhen Kriegsmannes, und was keine Bitten vermocht hatten, das wirkte dieser himmelstürmende Gesang der frommen Gemeinde: Er setzte die Kriegssteuer von 30000 Talern auf 8000 Taler herab. „Danket dem Herrn; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich", konnte nun mit dankbarem Gemüte die hocherfreute Gemeinde jauchzen. Ihr Gottvertrauen war herrlich belohnt worden. Martin Rinkart aber dichtete in seiner Freude das schöne Lied, das seitdem hundert- und tausendmal in ähnlichen Lagen angestimmt sein mag: „Nun danket alle Gott." Soviel zur Entstehung dieses Liedes.

Wir dürfen wohl glauben, daß nach einer derartigen Vorbereitung die Kinder dem Liede ohne weiteres schon ein gewisses Verständnis entgegenbringen, und daß sie auf diese Weise hineingeführt werden in den Geist des Liedes und in die Empfindungen des frommen Dichters, und das ist nötig. Sie sollen, wie Kehr sagt, indem sie das Lied in sich aufnehmen, es zugleich mit dem Sänger aus sich herausfingen.

Wir denken, um noch ein Beispiel anzuführen, an das Lied: „Was Gott tut, das ist wohlgetan." In der Vorbereitung der Einführung gehen wir auch hier wieder von der „Veranlassung" aus.

Bald nach dem dreißigjährigen Kriege lebte in Jena ein frommer Kantor (erklären!), namens Gastorius. Er war schwer erkrankt. Die Ärzte konnten ihm keine Hilfe bringen; aber eine große Freude wurde ihm zuteil. Sein Freund nämlich, Samuel Rodigast, welcher damals Hilfslehrer an der Universität Jena war, hatte ihm zum Troste ein schönes Lied gedichtet; das lautete: „Was Gott tut, das ist wohlgetan." Der todkranke Gastorius las es, und es gefiel ihm so sehr, daß er es sogleich komponierte und bestimmte, daß es bei seinem Begräbnis gesungen werden sollte. Gott aber

hatte es anders bestimmt. Gastorius starb nicht, sondern erholte sich allmählich von seiner schweren Krankheit; und nun wurde das schöne Lied sein täglicher Morgen- und Abendgesang. — —

Das Interesse der Kinder ist nun voll und ganz auf den neuen Unterrichtsstoff gerichtet; sie sind gespannt, das Lied selbst kennen zu lernen, das einst den kranken Gastorius so innig erfreut und getröstet hat. — Kehr hat einmal gesagt, und wir können ihm auch darin nur zustimmen: Der Lehrer wird immer wohl tun, wenn er zu den Quellen aufsteigt, aus denen das Lied entsprungen ist, wenn er seinen Schülern das Leben des Dichters und die geschichtliche Veranlassung zur Abfassung des Liedes mitteilt, oder wenn er die Wirkungen des Liedes, die es unter merkwürdigen Umständen hervorgebracht hat, den Kindern recht lebendig schildert, ... daß sie sich bei dem Liede: „Befiehl du deine Wege“ auch wirklich so getröstet fühlen und so geduldig werden, wie Paul Gerhardt es war, als er in dem Liede alle seine Sorgen auf den Herrn geworfen hatte.

„Erst graben und dann säen!“ Das gilt auch von unserer Arbeit in der Schule. Nun wird aber bei weitem nicht von jedem Liede sich nachweisen lassen, welchen besonderen Umständen es seine Entstehung verdankt, ist auch nicht nötig, wie sicherlich auch niemand vom Lehrer verlangen wird, daß er sich sklavisch an eine bestimmte Schablone binde; das wäre durchaus verkehrt. Liegt eine „Veranlassung“ des Liedes nicht auf der Hand, so liegt vielleicht die biblische Grundlage nahe, und auch sie bietet uns eine außerordentlich wertvolle Einführung. Bei der Behandlung des Liedes: „Ach, bleib' mit deiner Gnade bei uns“ denke ich z. B. an die Jünger von Emmaus und bei „Aus tiefer Not“ an die Geschichte vom verlorenen Sohn, bei „Eins ist Not“ wiederum an Martha und Maria usw. Von selbst ergibt sich diese Verbindung bei den Festliedern und Festgeschichten zu Weihnachten, Ostern, Pfingsten usw. Außerordentlich bemerkenswert ist, was in dieser Beziehung in dem Vorwort zu den weit verbreiteten „Präparationen für den gesamten Religionsunterricht von Gebr. Falcke, Bd. 5“ gesagt ist: So gewiß das Kirchenlied nichts anderes ist, als das gesungene Wort Gottes, der Erguß eines durch das Wort Gottes mächtig bewegten Gemütes, so gewiß muß es der Religionslehrer bei Behandlung eines Kirchenliedes auch als seine nächste Aufgabe betrachten, diejenigen Teile des Wortes Gottes, aus denen das Lied gleichsam hervorgewachsen ist, in das Gedächtnis der Kinder zurückzurufen, und, wenn die religiöse Bewegung des Dichters besonderen Lebensumständen ihren Ursprung verdankt, auch diese, sofern sie bekannt und beglaubigt sind, den Kindern vor die Augen zu malen.“ Und diesen Grundsätzen ist das Buch bei der Behandlung der ausgewählten 70 Kirchenlieder streng treu geblieben, indem entweder der Inhalt des Wortes Gottes oder

aber die besonderen Lebensumstände des Dichters den Ausgangspunkt für die weitere methodische Behandlung bilden. So benutzt es als Einführung in das Lied: „Ach, wundergroßer Siegesheld" das Lebensbild der Himmelfahrt Jesu, und bei dem Liede: „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'" — das Lebensbild: „Der Aufgang aus der Höhe." — „Wir glauben all' an einen Gott" wird vorbereitet durch einen Überblick über die drei großen Offenbarungstaten Gottes: Schöpfung, Erlösung, Heiligung. — Das Lebensbild des Apostels Petrus liefert den Ausgangspunkt für: „Laß mich dein sein und bleiben." An geeigneter Stelle wiederum ist die Einführung eine doppelte und geschieht gleichzeitig durch das Schriftwort, wie auch durch das Lebensbild des Dichters, z. B. „O Gott, du frommer Gott" — Einführung durch das Lebensbild Salomos und das Lebensbild des Dichters; oder: „Lobe den Herren" — Einführung durch das Lebensbild der Kinder Israel unter Moses, durch einen Ausblick auf alle Völker und das Lebensbild des Dichters.

Daß die Heilsgeschichte imstande ist, das geeignete Anschauungsmaterial für die Behandlung des Kirchenliedes zu liefern, ist unbestritten, und das ist auch der Grund, weshalb in neuerer Zeit ein immer engerer Anschluß an die biblische Geschichte angestrebt worden ist. Schumacher u. a. setzen beispielsweise fortlaufend die biblische Geschichte in Verbindung mit dem Kirchenliede; sie liefert das Anschauungsmaterial für die Aussprüche des Liedes, und dieses selbst bietet dann eine praktische Verklärung und Vertiefung der biblischen Geschichtsstoffe. Auch das können wir nur gutheißen. „Alles soll ineinander greifen, eins durchs andere gedeihen und reifen." Keineswegs jedoch vertreten wir den Standpunkt, als ob die biblische Geschichte allein der geeignete Stoff für den Ausgangspunkt in der Behandlung des Kirchenliedes wäre; wir nehmen vielmehr das Material gerade dort, wo wir es am besten und reichlichsten finden; so greifen wir denn bald zum Kirchenjahr, bald zum Lebensbild des Dichters, bald zur besonderen Entstehungsgeschichte, bald zur biblischen Geschichte; ja, wo es ungezwungen geschehen kann, knüpfen wir auch an die Erfahrungen im Kindesleben an. Nur eins verlieren wir nicht aus den Augen: „Erst graben, dann säen!" Und das ist es gerade, weshalb wir der Vorbereitung eine so außerordentliche Bedeutung beilegen. Und das ist sicher: Je gründlicher und anschaulicher sie ist, desto leichter vollziehen sich alsdann die Apperzeptionen bei der Besprechung selbst, und desto weniger kommen wir in die Lage, das Lied selbst zu zerhacken und zu zerpflücken. Es ist eine gewisse Genugtuung für uns, in diesem Punkte den Altmeister Kehr, einen der tüchtigsten Praktiker, auf unserer Seite zu haben, wenn er schreibt: „Die alte Regel: Zuerst der Autor, dann der Tenor (Inhalt), endlich der Valor, die Kraft und der Wert des Liedes, bleibt also auch noch für heute empfehlenswert. Indes steht auch kein Hindernis ent-

gegen, andere Wege einzuschlagen." Es führen eben viele Wege nach Rom, und die Hauptsache ist und bleibt nur, daß sie gangbar sind. Unsere erste Forderung lautet also: Sorge für eine sorgfältige und anschauliche Vorbereitung, die die Schwierigkeiten des Liedes möglichst weitgehend berücksichtigt.

Vorausgesetzt nun, daß die Vorbereitung unseren Anforderungen voll und ganz entspräche, so sind wir doch keineswegs der Meinung, daß dadurch jede weitere Besprechung überflüssig würde, oder wohl gar vom Übel wäre, ein Standpunkt, den beispielsweise Kalcher vertritt. Unseres Erachtens bleiben noch so unendlich viele Schwierigkeiten in der Darbietung des Neuen, daß es unmöglich ist, sie vorweg zu beseitigen. Das geschieht und kann erst geschehen, nachdem das Lied in mustergültiger Weise vom Lehrer vorgetragen worden ist; vorgetragen, betonen wir, nicht vorgelesen; denn wenn die Poesie gut vorgetragen wird, dann bekommt alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Glut auf die dunkle Vorstellung, dann fühlt man, daß Poesie etwas anderes ist als Prosa. Allerdings ist es nicht so leicht, und es gehört viel Übung dazu, ein Gedicht mustergültig vorzutragen und durch sinngemäße Betonung, Gliederung und Modulation der Stimme das voll und ganz, ohne Affektion, Künstelei und Ziererei zum Ausdruck zu bringen, was der Dichter in den Inhalt und die Form seines Liedes gelegt hat. „Er goß auch Lieb' und Glauben mit in die Form hinein"; aber demjenigen wird der richtige Vortrag gelingen, der die Feinheiten der Form und des Gedankenaufbaues erkannt hat. Denken wir z. B. an das allbekannte Adventslied von Valentin Thilo: „Mit Ernst, o Menschenkinder." Die erste Strophe beginnt mit einer Aufforderung, deren Ernst, Wichtigkeit und Dringlichkeit durch den Vortrag hindurchleuchten muß. In der zweiten und dritten Strophe sind die Gegensätze in allen einzelnen Zügen zu beachten, und in der Schlußstrophe muß das innige, herzliche Verlangen, welches der Dichter darin ausgesprochen hat, zum Ausdruck kommen; um diesen Anforderungen zu genügen ist es aber nötig, daß der Lehrer sich ganz in die Gefühlsstimmung des Dichters zu versetzen vermag, aus welcher das Lied hervorgegangen ist. Soviel über den Vortrag. Es läßt sich auch schwer mehr dazu sagen; denn Vortragen ist mehr Gefühlssache und Gegenstand fortgesetzter Übung. Je natürlicher, desto besser.

Und nun zu der eingehenden Besprechung oder der eigentlichen Erklärung des Liedes, über welche bekanntlich in neuerer Zeit die Ansichten außerordentlich weit auseinander gehen. Beginnen wir mit der äußersten Rechten, wie sie seinerzeit bereits von Kalcher vertreten wurde. Man sagt, und sicherlich nicht ohne Grund: Poetische und in erster Linie lyrische Stoffe wollen mit großer Umsicht, Weisheit und mit Geschick behandelt sein, damit a nicht der poetische Duft zerstört oder auch nur verflüchtigt werde. Eine

eingehende Behandlung wirkt nur zerstörend, schadet mehr, als sie nützt, ist daher vom Übel. Nur keine Gliederung und Zergliederung oder wohl gar noch Satzanalysen, Entwicklungen oder Zusammenfassungen; nur ganz wenige Worte zur Einführung, dann ein schöner Vortrag und nun das Gedicht selbst einfach auf das Kindesgemüt wirken lassen! — Sicherlich gut gemeint, ohne Zweifel! Und einigermaßen bequem ist es in gewissem Sinne ja auch; aber ist es pädagogisch durchführbar? Müssen wir nicht bedenken, daß wir nicht Erwachsene, sondern Kinder, nicht Gebildete, sondern im Gegenteil schwache und bisweilen sogar sehr schwache Schüler vor uns haben? Schätzen wir da nicht in diesem Falle die Gesamtwirkung, den Totaleindruck viel zu hoch ein? Und wieviel Mißverständnisse und Unklarheiten mögen da mit unterlaufen, ganz abgesehen von der Gedankenlosigkeit, der auf diese Weise Tür und Tor geöffnet ist.

Und nun zur Kehrseite: Eine Religionsstunde ist keine Grammatikstunde und soll dazu auch nicht gemacht werden; für grammatische Übungen ist uns die Poesie doch zu schade, und die religiöse erst recht. Die Religionsstunde muß Erbauungsstunde bleiben. Aber allerlei hohle Phrasen und fromme Redensarten tun's auch nicht, — auf das Empfinden allein kommt es an.

Wir sagen: Nicht zuviel, aber auch nicht zu wenig; Maßhalten in allen Dingen ist gut; und so erscheint uns auch hier die goldene Mittelstraße als der einzig richtige Weg. Wohl ist auch das Kirchenlied ein Kunstwerk. Aber hat denn jemals eine eingehende, sorgfältige, gediegene und geschickte Besprechung irgend eines Kunstwerkes, eines Gemäldes, eines Musikstückes oder eines Gedichtes dem späteren Genuß geschadet? Nein, gewiß nicht! Im Gegenteil, derselbe wird erhöht, vertieft und geklärt bei jedem neuen Anschauen und Anhören, beim neuen Spielen und Lesen. „Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichtum, in die Pracht!" So möchte man auch hier sagen. Darum kann auch eine eingehende Behandlung des Kirchenliedes dem Verständnis nur förderlich sein, vorausgesetzt, daß sie mit liebevollem Sinne geschieht. Unter Umständen müssen auch Sätze konstruiert, muß der Satzbau den Kindern verständlich gemacht werden; denn wenn das Kind das Lied lieb gewinnen soll, so muß es dasselbe zunächst in seinen Teilen und Einzelheiten gründlich kennen gelernt und verstanden haben; aber dadurch braucht das Lied selbst an Eindruck und Kraft noch lange nichts zu verlieren. Und schließlich ist ja ein Lied oder ein Kunstwerk nicht in dem Sinne ein lebendiges Wesen, wie ein „Frosch oder eine Blume", die ja freilich nicht wieder lebendig gemacht werden können, wenn sie zerschnitten oder zerpflückt sind; sondern es ist immer wieder ganz und schön und bleibt es, ja wird es immer mehr, je voller und tiefer der Genießende in das allseitige Verständnis desselben eindringt.

Ohne eine eingehende Besprechung geht's auch in der Regel — trotz sorgsamster Vorbereitung oder Einführung — nicht ab. Vergegenwärtigen wir uns einmal das Lied: „Nun laßt uns gehn und treten." Die Gefahr des Herleierns liegt hier besonders nahe infolge des Rhythmus und der gepaarten, weiblichen Reime. Wollen wir nun ein gedankenloses Aufsagen vermeiden, so müssen wir unbedingt den grammatischen Zusammenhang feststellen zwischen denjenigen Strophen, die grammatisch miteinander verknüpft sind, z. B. Str. 2 u. 3 und ebenso 4 u. 5. — Es müssen ferner bildliche Ausdrücke auf ihre eigentliche Bedeutung zurückgeführt werden, z. B. „Wir gehn dahin und wandern." Ein Wanderer geht von Ort zu Ort. Nirgends hat er eine bleibende Stätte; er eilt seinem gewissen Ziele zu. Auf Erden sind wir Wanderer, haben hier auch keine bleibende Stätte und eilen der ewigen Heimat zu. — Der Dichter redet vom „Brunnen unserer Freuden". Das ist ein bildlicher Ausdruck, der der Erklärung bedarf: Ein Wasserbrunnen erquickt uns mit seinem frischen, klaren Wasser; Gott möge nach der Trübsal uns aufrichten, indem er uns Trost und Freuden verleiht. In der zehnten Strophe ist die Rede von „Jammerpforten" und „Friedensströmen", und es wäre ganz unverantwortlich, wenn wir kein Wort der Erklärung dazu sagen, sondern es den Kindern überlassen wollten, den Sinn selbst zu erraten. Diese ganz wenigen Beispiele mögen genügen, uns davon zu überzeugen, daß wir auf eine ganze Menge von sprachlichen und sachlichen Erklärungen nicht verzichten können. — Auch halten wir es für durchaus erforderlich, daß an der Hand der Erklärungen der Gedankeninhalt der einzelnen Strophen klar herausgestellt und frei dargestellt werde. Diese selbständige Wiedergabe soll aber nicht Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zum Ziele sein, und sicherlich ist es das beste Mittel, uns davon zu überzeugen, wie weit die Kinder uns und den Inhalt resp. die Form des Liedes verstanden haben, oder wo andererseits Mißverständnisse und Unklarheiten zu beseitigen sind. Diese Umwandlung der Poesie in Prosa ist nicht etwa eine Verflüchtigung des poetischen Duftes oder eine Zerstückelung religiöser Gedanken und Gefühle; sondern ganz abgesehen von der sprachlichen Schulung, welche darin enthalten ist, — es bildet diese Inhaltsangabe der einzelnen Strophen, wie schon erwähnt, einmal den sichersten Prüfstein für das Verständnis und zum andern die feste Grundlage, von welcher aus durch Verdichtung und Zusammenfassung der einzelnen Liedgedanken die Kinder zu einem klaren Überblick über das ganze Lied und über seine Gliederung geführt werden können. Auch auf diese können wir nicht verzichten.

Was die immer gleich gerichtete Magnetnadel des Kompasses für den Schiffer ist, das ist gleichsam die feste Gliederung des Stoffes für den Lehrenden, indem sie ihm den sicheren Weg angibt, von dem er nicht allzu-

weit abschweifen darf, wenn er das Ziel nicht verfehlen will. Je strenger die Gliederung, desto besser die Lektion. Es kommt indes nicht nur darauf an, daß gegliedert wird, sondern noch vielmehr darauf, wie gegliedert wird; erst daran erkennt man den Meister. Auch die Gliederung soll in möglichst formvollendeter Weise geschehen; sie soll kurz, klar und übersichtlich sein. Hier einige Beispiele zur Erläuterung: „Ach bleib mit deiner Gnade bei uns."

Gliederung:

Bleibe bei uns und stehe uns bei:
1. Mit deiner vor Sünden bewahrenden Gnade, Str. 1,
2. mit deinem Güte und Heil verkündenden Worte, Str. 2,
3. mit deinem vor Irrtum bewahrenden Glanze, Str. 3,
4. mit deinem reichen Segen in geistlichen Gütern, Str. 4,
5. mit deinem starken Schutze, Str. 5 und
6. mit deiner unwandelbaren Treue, Str. 6 (Gebr. Falcke).

Eins ist not.

Gliederung:

Das Eine, was not tut.
Str. 1. Wie das Eine alle Herrlichkeiten und Freuden der Welt übertrifft.
Str. 2. Wo dies Eine zu suchen ist.
Str. 3—4. Wie es gefunden wird.
Str. 5—8. Welche hohen Gnadengüter es in sich schließt.
Str. 9. Welche Freudenfülle dessen Besitz darbietet.
Str. 10. Wie wir in Aufrichtigkeit und Lauterkeit danach ringen müssen. (Schulze.)

Wie soll ich dich empfangen?

Gliederung:

Str. 1—2 drücken die Adventsfreude aus.
Str. 3—5 verkünden die Adventsbotschaft.
Str. 6—9 bringen den Adventstrost.
Str. 10 enthält eine Adventsbitte.

Mir nach, spricht Christus.

Gliederung:

Von der Nachfolge Jesu.
Str. 1. Einladung zur Nachfolge.
Str. 2—5. Gründe für die Nachfolge.
Str. 6. Notwendigkeit der Nachfolge.
Str. 7. Entschluß zur Nachfolge.

Jesu, geh' voran.

Gliederung: (Ein Wanderlied frommer Christen.)

1. Jesus der Führerer.
2—3. Die Führung.
4. Das Ziel der Wanderung.

Ohne viele unnütze Worte zu machen, läßt sich die Gliederung nicht selten in die Form eines kurzen, knappen Gedankenganges ausdrücken. Wir denken an das glaubensmutige Lutherlied, das Siegeslied der evangelischen Kirche:

„Ein' feste Burg."

Gedankengang. (Gliederung.)

Str. 1. Gott ist unsere feste Burg; denn er schützt uns im Kampfe gegen unsern mächtigsten Feind, den Satan.

Str. 2. Unsere Kraft ist schwach; doch Christus kämpft für uns.

Str. 3. Weil wir einen solchen Bundesgenossen haben, sind wir des Sieges gewiß.

Str. 4. Zwar können unsere Feinde die irdischen Güter uns nehmen; aber die himmlischen müssen sie uns lassen.

Auf die Stufe der Assoziation dürfte man wohl bei lyrischen Dichtungen verzichten können, doch liegt sie gerade bei der Behandlung des Kirchenliedes bisweilen so außerordentlich nahe. Wir denken beispielsweise an die Behandlung des Liedes: „Aus tiefer Not." Es ist — ebenso wie seine biblische Grundlage (Ps. 130) — ein Gebet eines bußfertigen Sünders. Beides haben die Kinder kennen gelernt und erfahren, daß der Gedankengang beider derselbe ist und zwar nacheinander: eine Bitte, ein Bekenntnis, eine Hoffnung, ein Vertrauen und eine Gewißheit ausspricht. Ist es da für Kinder der Oberstufe nicht außerordentlich naheliegend, die Hauptgedanken der beiden poetischen Stücke vergleichend einander gegenüber zu stellen?

Lied: Aus tiefer Not	Gedankengang	Psalm 130
Str. 1	Wir bitten den Herrn, er möge unser Rufen erhören und uns unsere Sünden nicht zurechnen.	Vers 1—3
Str. 2	Wir werden gerecht, ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben.	Vers 4
Str. 3	Ich hoffe auf Gottes Güte, die mir in seinem Worte verheißen wird.	Vers 5
Str. 4	Ich zweifle nicht an Gottes Macht, wenn er auch nicht immer gleich hilft.	Vers 6
Str. 5	Gott wird Israel erlösen von allen seinen Sünden.	Vers 7 + 8

In dieser von uns angedeuteten Weise wird es möglich sein, ohne eine Verflüchtigung des poetischen Duftes und ohne eine Zerstückelung religiöser Gedanken und Gefühle, das Kirchenlied als ein dichterisches Erzeugnis edelster Art dem kindlichen Verständnis nahe zu bringen. Drei Punkte sind es, die uns als unbedingt notwendig erscheinen: die stimmungsvolle Einführung, mustergültige Darbietung und klärende Vertiefung in den Inhalt des Liedes. — Non scholae, sed vitae! Das Lied soll sich dereinst im Leben des Kindes kräftig erweisen, wie es im Leben des Volkes in den verschiedensten Zeiten so oft bereits der Fall gewesen ist, und so wollen wir denn nichts unterlassen, was dazu geeignet erscheint, das Kirchenlied dem Kinde lieb und wert zu machen; wir denken dabei an die reiche Geschichte des Kirchenliedes und die Macht des frommen Beispiels. Die segensreiche Wirkung auf das Gemüt des Kindes wird um so nachhaltiger sein, wenn wir nun zum Schlusse hineingreifen in die Praxis des Kirchenliedes und zeigen, wie es sich bereits im Leben bewährt, wie es die Irrenden auf den rechten Weg zurückgeführt, die Betrübten getröstet und die Verzagten aufgerichtet hat; denn nicht nur das Kirchenlied im allgemeinen, sondern jedes einzelne im besondern hat bereits seine Vergangenheit, seine Geschichte. „Wenn bei jedem Liede nur ein einziges Exempel seines Segens im täglichen Leben der Christenmenschen den Kindern vorgeführt wird, so erhalten sie schon dadurch einen kräftigen Antrieb, auch im eigenen Leben den kostbaren Schatz zu verwerten, den ihnen die Schule bereitet hat.“ Wir sind zwar nicht der Meinung, daß nun durchaus bei jedem Liede „ein Exempel seines Segens im täglichen Leben“ gegeben werden müsse. Da könnte uns leicht der Vorwurf gemacht werden, als wollten wir fälschlich auf diese Weise den Unterricht interessant machen. Derartige Dinge sollten vielmehr cum grano salis angewendet werden; sie wirken dann mehr. Sie sind doch so recht geeignet, ein gebeugtes Gemüt aufzurichten und den schwachen Glauben zu festigen, so daß auch der Irrende und Verzagte wieder Halt und Festigkeit gewinnt im wirbelnden und wogenden Getriebe des Lebens.

Tief ergreifend wirkt z. B. folgende Erzählung bei Behandlung des Liedes: „Ach bleib mit deiner Gnade.“ Es war im Jahre 1853, als in Elbing während einer Predigt des G. Knak ein gewaltiges Gewitter losbrach. Während der Donner furchtbar rollte und die Blitze Schlag auf Schlag die Luft durchzuckten, wandte sich der Prediger an die geängsteten Zuhörer mit den ernsten Worten: „Siehe, ich stehe vor der Tür und klopfe an“, spricht der Herr! Freundlich, aber auch gar ernstlich redet er zu Euch, auch jetzt in dieser Stunde. Ach, wenn doch jeder ihm die Tür öffnen möchte, ehe es zu spät ist. Weist Du denn, wann der Herr Dich rufen wird, vor seinen Richterstuhl zu treten?“ Da plötzlich krachte ein furchtbarer

Schlag, daß die Wände erzitterten und die hohen Fenster unheimlich klirrten. Mit der Andacht war's vorbei, Angstrufe erfüllten den stillen Raum. Da erhebt sich der Konsistorialrat Weiß, während Knak leise betet, und stimmt mit kräftiger Stimme das Lied an: „Ach, bleib' mit deiner Gnade." Die Gemeinde singt mit, und die Orgel begleitet. Die Ruhe und Andacht ist hergestellt, und die Predigt kann nun ohne Unterbrechung fortgeführt werden. Auf dem Heimwege aber fanden die Kirchgänger ganz in der Nähe der Kirche die Trümmer von dem eingestürzten Giebel eines Hauses.

Schließlich wollen wir noch eins kurz erwähnen; das ist die Übung und Anwendung des Kirchenliedes. Nicht nur im Gottesdienst, sondern auch daheim, in der Schule, in den täglichen Andachten, zur Belebung des Unterrichts, bei Schulfeiern, kurz: bei jeder passenden Gelegenheit soll es benutzt werden. Als unverlierbares Eigentum möge der Schüler es mitnehmen aus der Schule. In dieser Beziehung gilt noch heute, was einst in einer Regierungs-Verfügung so treffend betont wurde: „Der Schatz der in der evangelischen Schule angeeigneten Kirchenlieder muß den Kindern zum völligen Eigentum werden. Sie müssen daher so eingeprägt werden, daß sie sich künftig in jeder Lebenslage wie Sprichwörter einstellen. Denn wie diese so vielfach augenblicklich auf den Willen bestimmend einwirken, so sind auch die Verse von Kirchenliedern dazu geeignet, die Entschlüsse in den verschiedensten Lebenslagen zu beeinflussen, den Traurigen zu erquicken und den Beglückten zu Lob und Dank zu stimmen. — Wir stehen am Schlusse unserer Ausführungen, und da wollen wir es noch einmal betonen: Es liegt uns fern, eine bestimmte Schablone zu bieten, nach welcher nun jedwedes Kirchenlied zu behandeln wäre. Hier ganz besonders gilt die Mahnung: „Der Buchstabe tötet; der Geist macht lebendig." Nur Ratschläge aus der Praxis heraus, Fingerzeige wollten wir geben, wie man am besten und sichersten das Ziel erreicht; und das geschieht immer noch am zweckmäßigsten auf dem von unserm Altmeister Dörpfeld vorgezeichneten Wege: Anschauen, Denken, Anwenden; das sind die drei feststehenden Stufen, die nach ihm der Unterricht bei der Durcharbeitung des Lehrstoffes zu durchlaufen hat; und wir meinen, davon läßt sich nichts abmarkten; und so haben auch wir diese drei Stufen unserer Behandlung des Kirchenliedes zugrunde gelegt.

Und nun zum Schlusse noch einmal: „Non scholae, sed vitae!" Gerade in unserer Zeit dürfte die Bitte nicht überflüssig sein, das Kirchenlied in der Schule mit rechter Innigkeit zu pflegen und Sorge zu tragen, daß es durch die liebe Jugend wieder ins Volk komme. Mit Recht hat man unser deutsches evangelisches Kirchenlied einen Schatz genannt von viel hundert „köstlichen Perlen und Edelsteinen", der einst von den Urvätern und Vätern gesammelt, aber in neuerer Zeit vielfach verkannt, verachtet und beiseite ge-

worfen worden ist, der es aber verdient, wieder ans helle Licht hervorgeholt und an den Ehrenplatz gestellt zu werden, der ihm gebührt.

Möge der gewaltige Geist des felsenfesten Glaubens, der heiligenden Liebe und der alles überwindenden Hoffnung, wie er aus den Kernliedern der evangelischen Kirche uns entgegenleuchtet, eine lebenspendende Gotteskraft werden in Schule und Haus!

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Der Entwurf des neuen sächs. Volksschulgesetzes.

Von Th. Franke in Wurzen.

Bereits vor fünf Jahren verlangten Anträge der zweiten Kammer eine Neuregelung des Volksschulwesens durch ein neues Schulgesetz, das „den Bedürfnissen der Gegenwart und dem jetzigen Stande der pädagogischen Wissenschaft" entspreche, die fachmännische Schulaufsicht durchführe und die Dienststrafbestimmungen für die Volksschullehrer mit denen für die Zivilstaatsdiener in Einklang bringe. Ein fortschrittlicher Antrag erläuterte diese und verlangte „Einführung der Einheitsschule und Beseitigung der Standesschule (der drei Arten: einfache, mittlere, höhere Volksschule), zeitgemäße Neuordnung des Religionsunterrichts der Volksschule, Herabsetzung der Höchstzahl der auf einen Lehrer fallenden Schüler, Beseitigung der rechtlichen Ausnahmestellung der Lehrer im öffentlichen Leben, Erhöhung der Vorbildung der Lehrer unter besonderer Berücksichtigung ihrer Tätigkeit als Lehrer an den Fortbildungsschulen und Erteilung der Berechtigung des Universitätsstudiums an alle Lehrer, Änderung der Dienststrafbestimmungen unter Anlehnung an die Bestimmungen des Gesetzes für die Zivilstaatsdiener".

Vor drei Jahren nahm nun die zweite Kammer meist einstimmig oder doch mit großer Mehrheit an: Der bekenntnistreue Charakter der Volksschule ist beizubehalten, die Ortsschulaufsicht durch die Geistlichen ist aufzuheben, die Schülerzahl für eine Klasse ist von 60 auf 50 und in zweiklassigen Schulen mit einem Lehrer auf 100 zu ermäßigen, die Selbstbestimmung der Gemeinden betreffs der Gestaltung der Volksschule als Einheits- oder Mehrheitsschule aufrecht zu erhalten, für Schwachsinnige und geistig Zurückgebliebene sind besondere Schulen einzurichten, die Aufgabe und die Stundenzahl der Fortbildungsschule ist zu erhöhen und auf Bürgerkunde und Buchführung Rücksicht zu nehmen, die Möglichkeit zur Einführung von pflichtmäßigen Mädchenfortbildungsschulen ist zu erweitern, die Bezirksschulinspektoren sind zu verpflichten, für aufzustellende Lehrpläne und einzuführende Lehrbücher Gutachten der Lehrer und Direktoren einzufordern, den Seminaren ist ein siebentes Jahr zuzufügen, die Dienststrafbestimmungen für Lehrer und Lehrerinnen sind umzugestalten usw.

Diese Beschlüsse muß man kennen und beachten, wenn man den jetzigen Entwurf vorurteilslos und sachlich bewerten will. Die sächsische Lehrerschaft verlangte ein großzügiges und freiheitliches Schulgesetz, das im einzelnen die Forderungen des fortschrittlichen Antrags erfüllen sollte. Die Regierung hat sich den Wünschen der zweiten Kammer angepaßt, obwohl diese inzwischen infolge des neuen Wahlrechts eine wesentlich andere Zusammensetzung erhalten hat. Die Regierung sagt, daß ihr Entwurf „für die künftige Regelung des sächsischen Volksschulwesens den allgemeinen Rahmen bilden soll, innerhalb dessen sich die Volksschule unter Anpassung an die örtlichen Bedürfnisse und die beständig fortschreitende Entwicklung in zweckentsprechender Weise ausgestalten kann". Darum hat sie die Anträge der 2. Kammer berücksichtigt und „dem auf dem Gebiete des Schulwesens besonders bewährten Selbstverwaltungsrechte der Gemeinden einen möglichst weiten Spielraum zur Betätigung eingeräumt". Freiheitlich den Gemeinden gegenüber ist der Entwurf ausgearbeitet worden, ob aber großzügig?

Sehen wir uns nun die Einzelheiten an. „Die Volksschule hat die Aufgabe, durch Unterricht, Übung und Erziehung die geistigen und körperlichen Kräfte des Kindes wirksam zu entfalten und ihm die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und vaterländischer Gesinnung sowie die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren." Neu ist darin 1. die wirksame Entfaltung der geistigen und leiblichen Kräfte, wodurch mehr als bisher die Volksschule gehalten werden soll, „auf die Übung der darstellenden Kräfte des Kindes Bedacht zu nehmen und seiner freien Selbstbetätigung Raum zu gewähren, sowie den Turn- und Spielbetrieb im Interesse der Volksgesundheit zu erweitern" (Begründung), 2. die Hervorhebung „der besonders wichtigen Aufgabe, in den Kindern die Liebe zum Vaterlande und damit auch die königs- und kaisertreue Gesinnung zu wecken und zu pflegen". Beyer aus Leipzig hielt in der Vertreterversammlung in Dresden diese letztere Bestimmung für „unnötig", sie könne „leicht als ein Mißtrauen gedeutet werden und sei vor einer falschen Auslegung und Anwendung nicht sicher". Die Volksschule soll „alles unterlassen, was irgendwie als Tendenz, als politische Meinung gedeutet werden könnte". Es dürfte wohl nichts geben, was man nicht falsch auslegen und anwenden und böswilligerweise als Tendenz und politische Meinung ausdeuten könnte. Da blieben nur die allernacktesten Kenntnisse und Fertigkeiten übrig. Ich bin der Ansicht, der Lehrer soll mutig — auch gegen eine Welt von Feinden — seine vaterländische, königs- und kaisertreue Gesinnung bekennen und betätigen — auch im „roten" Königreiche und hier erst recht. Die Sozialdemokraten haben im Ausschuß auch gegen „religiös" und „vaterländisch" gestimmt. Die wirksame Entfaltung der geistigen und körperlichen Kräfte des Kindes entspricht wörtlich einer ausdrücklichen Grundforderung der sächsischen Lehrer und ist mit Freuden zu begrüßen.

Die Zahl der Unterrichtsgegenstände ist erweitert worden; Heimatkunde ist eingefügt, statt Turnen Leibesübungen einschließlich Jugendspiele. „In die Bürgerkunde soll die Jugend in geeigneten Unterrichtsfächern vorbereitend eingeführt werden", „namentlich im erdkundlichen und geschichtlichen Unterrichte der obersten Klassen, wo sich ihre Anknüpfung an den Lehrstoff zwanglos ergibt. Der Einführung in die Bürgerkunde sind die bestehenden Einrichtungen

der Gemeinde, des Staates und des Reiches zugrunde zu legen." Nadelarbeiten für Mädchen sind jetzt völlig verbindlich, hingegen soll „die Ortsschulordnung bestimmen, ob Haushaltungs- und Kochunterricht für die Mädchen, Handfertigkeitsunterricht für die Knaben, Unterricht in einer oder mehreren lebenden Fremdsprachen und in Kurzschrift geboten werden, und ob die Teilnahme an diesem Unterricht wahlfrei oder verbindlich sein soll".

Der „Arbeitsschule" ist wenigstens eine Tür geöffnet. Doch hat dies dem Ausschuß bisher nicht genügt. Unter dem Vorsitz und auf Antrag von Dr. Seyfert, dem rührigen Seminardirektor in Zschopau, beschloß er den ersten Paragraphen in folgender Gestalt: „Die Volksschule hat die Aufgabe, durch Unterricht, Arbeit und Erziehung sowie durch Leibesübungen die geistigen und leiblichen Kräfte des Kindes wirksam zu entfalten. Sie soll, die natürliche Entwicklung des Kindes stetig beachtend, diesem eine tüchtige, auf sittlich-religiöser und vaterländischer Grundlage beruhende, volkstümliche Bildung vermitteln." So kommt diese Fassung der der Lehrerschaft noch näher, denn die lautet: „Die Volksschule hat die Aufgabe, im Kinde den Menschen zu entwickeln und es zum tätigen Mitgliede der Kulturgemeinschaft erziehen zu helfen. Sie hat unter steter Berücksichtigung der natürlichen Entwicklung des Kindes alle seine geistigen und körperlichen Kräfte zu entfalten." Die Entfaltung der körperlichen und geistigen Kräfte läßt freilich die Arbeitspflege, wenigstens dem Begriff nach, zu; doch betont die Ausschußfassung sie ausdrücklich, wie auch die Beachtung der kindlichen Entwicklung. Daraus geht hervor, daß jedenfalls die weiteren Beratungen den Entwurf in diesem Sinne ergänzen werden.

Wichtig ist der 3. Paragraph: „Der freien Entschließung der Schulgemeinde ist überlassen, ob sie eine allgemeine Volksschule oder ob sie mehrere Arten — einfache, mittlere, höhere Volksschule — unterhalten will. Wo die Verhältnisse es gestatten, soll die Volksschule nicht als einfache, sondern als mittlere eingerichtet werden." Damit kam die Regierung den Forderungen der Lehrer in großem Maße nach, die für die ersten vier Jahre nur die mittlere Volksschule für zulässig erklärten. Jedoch will die Regierung auch hierin nicht einen gesetzlichen Zwang ausüben, da dies kleine Schulgemeinden zu stark belasten und die Städte zwingen würde, ihre höheren Volksschulen — wenigstens für die ersten vier Schuljahre — zu beseitigen. Sie hält es auch nicht für ratsam, die allgemeine Volksschule gesetzlich allen Gemeinden vorzuschreiben, ohne gleichzeitig alle Privatschulen und allen Privatunterricht zu verbieten, „wovon natürlich nicht die Rede sein kann". Bei den in weiten Kreisen der Elternschaft, namentlich in den Städten noch herrschenden Anschauungen würde möglicherweise die nächste Folge eine Überfüllung und ein Überhandnehmen der Privatschulen sein, was kein Vorteil für die öffentlichen Schulen wäre. Prof. Th. Ziegler hat in Leipzig auf Einladung des Leipziger Lehrervereins im besonderen die allgemeine Volksschule verteidigt; die Angst vor einer starken Vermehrung der Privatschulen teile er nicht, da sie zu teuer seien; ihnen gegenüber müsse man auf die Vernunft und den gesunden Menschenverstand sich berufen, und das gute Beispiel vieler sei wichtiger als das schlechte weniger. Wenn man so viel Vertrauen zu diesem Grundsatz hat, warum glaubt man nicht daran, daß die Gemeinden von der gewährten Freiheit den „richtigen" Gebrauch machen! Der Ausschuß hat beschlossen: „An jedem Orte gibt es nur eine Art Volksschule." Damit ist es dem Lande möglich, seine

einfachen Schulen zu behalten. Der Vorstand des sächsischen Lehrervereins erklärte aber: „Der Staat erlaubt nach wie vor den Gemeinden, das kümmerliche Institut der einfachen Volksschule mit seinem völlig ungenügenden Maß von Unterrichtsstunden beizubehalten." „Das Selbstbestimmungsrecht der Gemeinden muß in den Interessen des gesamten Volkes und des Staates seine Grenzen finden." Die Regierung hat dies nach unten begrenzt, nur nach oben zu hat sie der „Mildtätigkeit" keine Schranken gesetzt. Wenn man ein „freiheitliches" Schulgesetz fordert, dann muß auch den Gemeinden eine Wahl gelassen werden, und die Regierung ermuntert sogar zur Einführung der allgemeinen und mittleren Volksschule. Gerade wenn man das Gewicht auf eine stetige Entwicklung legt, wird man diese weitherzige Fassung nicht als Nachteil, sondern als Vorteil zu bewerten haben. Freilich wird es darum heftige Kämpfe geben. Soweit ich sehe, wird die erste Kammer wohl nicht viel über den Regierungsentwurf hinausgehen.

Das gilt namentlich hinsichtlich des bekenntnismäßigen Charakters der Schule. Hier ist so gut wie nichts geändert. Es ist Vorschrift, daß Kinder die Schule ihres Bekenntnisses besuchen, falls eine solche in ihrem Schulbezirke sich findet. Ausnahmen können nur die Bezirksschulaufsichtsbehörden zulassen. Gestattet ist der Besuch einer höheren Gattung der Schule eines anderen Bekenntnisses. Hierin erblickt Beyer mit Recht den Sieg des Bildungsgrundsatzes über den Bekenntnisgrundsatz; doch geht er wohl zu weit, wenn er darin die paritätische Simultanschule als grundsätzlich anerkannt sieht, ich meine, es ist das eine ausnahmsweise Notanerkennung. Die höhere Schulbildung ist in der Regel ein berufliches oder gesellschaftliches Erfordernis; es wäre eine Härte, wollte man den bekenntnistreuen Glaubensunterricht durch ein Bildungsopfer, das für das ganze Leben entscheidend werden kann, schwer belasten. Sodann gilt hier das, was für die höheren Schulen überhaupt gilt. So erfordert es der Grundsatz der Gerechtigkeit und Billigkeit, den Besuch einer „höheren" Schulgattung zuzulassen, auch wenn sie „bekenntnisfremd" ist. Infolge der wesentlich andersartigen Zusammensetzung der 2. Kammer wird es hierüber zu heftigen Auseinandersetzungen kommen. Haben die Sozialdemokraten doch schon „religiös" gestrichen. Doch wird auch hier die erste Kammer ein unbeugsames Nein aussprechen.

In bezug auf die Fürsorge für nicht voll schulfähige Kinder bringt der Entwurf mehrere wesentliche Fortschritte: „Für gebrechliche, kränkliche oder geistig unreife Kinder kann der Eintritt in einem späteren Lebensalter sowie die zeitweilige Unterbrechung des bereits begonnenen Schulbesuchs gestattet oder angeordnet werden." „Für schwachbefähigte Kinder, für die eine Teilnahme am Unterrichte der Volksschule nicht möglich ist, sind Hilfsschulen oder Hilfsschulklassen einzurichten", im Notfalle Nachhilfeunterricht. „Verwahrloste oder verbrecherisch veranlagte Kinder sind vom Schulbesuche auszuschließen, wenn durch ihr Verbleiben in der Schule die sittliche oder leibliche Wohlfahrt ihrer Mitschüler gefährdet wird." Diese Vorschriften werden als eine wesentliche Erleichterung empfunden werden. Man wünscht nur noch, daß dem Schulvorstande als Erziehungsbeirat die Fürsorge für verwahrloste und sittlich gefährdete Kinder ausdrücklich übertragen werde. Im übrigen entsprechen die neuen Fassungen den Forderungen der Lehrerschaft.

Der freien Entschließung der Gemeinden ist überlassen, ein gewisses Schulgeld zu erheben und dieses nach den Vermögens- und Familienverhältnissen der Zahlungspflichtigen abzustufen, jedoch darf nur für drei gleichzeitig die Schule besuchende Kinder Schulgeld erhoben werden. Bisher bestand ein Zwang zur Erhebung von Schulgeld, man sieht, der Entwurf steuert sachte der Schulgeldfreiheit zu, will aber die Gemeinden nicht gleich zu sehr belasten. Die Lehrerschaft ist für Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts eingetreten. Nach Berechnung der Regierung fielen dadurch $6^1/_2$ Millionen weg. Ein Dresdener Stadtrat behauptete auf dem sächsischen Gemeindetag in Leipzig, wenn erst einige Orte kein Schulgeld erhöben, müßten die andern bald nachfolgen. So wäre die tatsächliche Schulgeldfreiheit nur eine Frage der Zeit.

Privatunterrichtsanstalten, deren Besuch vom Besuche der öffentlichen Volksschule befreien soll, müssen von der obersten Schulbehörde genehmigt sein. „Kirchlichen Orden, Kongregationen und den ihnen verwandten kirchlichen Gemeinschaften ist die Errichtung einer Lehr- oder Erziehungsanstalt nur auf Grund eines besonderen Gesetzes gestattet." „Die Aufsicht über den Schulbesuch in Privatunterrichtsanstalten steht dem Schulvorstande zu."

Die Schülerzahl soll in der einfachen (bisher 60) und mittleren (bisher 50) Volksschule nicht 50, in der höheren nicht 40 übersteigen. An einer zweiklassigen Volksschule dürfen einem Lehrer nicht mehr als 80 (bisher 120) Kinder zum Unterrichte zugewiesen werden. Das ist eine erfreuliche Abminderung. Die Regierung berechnet den Mehrbedarf an Lehrkräften auf über 600; doch ist für die Durchführung dieser Bestimmungen ein Zeitraum von 5 bezw. 10 Jahren vorgesehen.

An mittleren und höheren Volksschulen ist ein Direktor anzustellen, an einfachen dann, wenn an ihnen mehr als sechs Lehrkräfte nötig werden. „Dem Direktor steht die Leitung und Beaufsichtigung der Schule und ihres Betriebes sowie ihre Vertretung gegenüber den Eltern und Erziehungspflichtigen und die Vermittelung des Verkehres der Schule mit dem Schulvorstande und den Schulbehörden zu. Er hat die Lehrer bei Ausübung ihres Berufes zu unterstützen und sich mit ihnen im Einvernehmen zu halten, sich vom Stande der einzelnen Klassen zu überzeugen und die Lehrer auf etwa wahrgenommene Mängel aufmerksam zu machen, sich jedoch während des Unterrichts und vor den Schülern tadelnder Bemerkungen über den Lehrer zu enthalten. Der Direktor hat die Lehrerversammlung von Zeit zu Zeit einzuberufen und sich mit ihr über allgemeine Angelegenheiten der Schule zu beraten. Die Lehrerversammlung wird durch die Lehrer und Lehrerinnen unter Vorsitz des Direktors gebildet. Die nichtständigen Lehrer und Lehrerinnen nehmen ohne Stimmrecht teil. Der Lehrerversammlung ist namentlich Gelegenheit zu geben a) zur Beratung der Hausordnung, b) zur Beratung der Lehrpläne, c) zu Vorschlägen über den Ankauf von Lehrmitteln und von Büchern für die Lehrer- und Schülerbücherei, d) zur Äußerung von Wünschen in Angelegenheiten des inneren Schulbetriebes. Die Entschließung über die Verwendung der Lehrkräfte sowie die Aufstellung des Stundenplanes steht dem Direktor zu. Er ist berechtigt, Lehrer bis zu 3 Tagen zu beurlauben, und regelt selbständig die Stellvertretung behinderter Lehrer, soweit sie von den übrigen Lehrern der Schule übernommen werden kann; andernfalls hat er ungesäumt dem Bezirksschulinspektor und dem Schulvorstande Anzeige zu erstatten. Der Direktor hat

gegen Pflichtwidrigkeiten der Lehrer von Amtswegen oder auf Grund erhobener Beschwerde einzuschreiten; in schwereren Fällen, namentlich wenn ein Dienststrafverfahren geboten erscheint, hat er der Bezirksschulinspektion Anzeige zu erstatten." Für direktorlose Schulen übernimmt ein leitender Lehrer die entsprechenden Befugnisse.

„Die der kirchlichen Oberbehörde zustehende Aufsicht über den Religionsunterricht übt zunächst der Ortspfarrer aus", bei mehreren ernennt die kirchliche Behörde einen. „Der aufsichtführende Geistliche ist berechtigt, dem Religionsunterrichte beizuwohnen", muß aber vor den Kindern alle Bemerkungen über den Unterricht unterlassen und hat dem Lehrer keine Anweisungen zu geben, vielmehr etwaige Ausstellungen dem Bezirksschulinspektor mitzuteilen. So wahrt jetzt der Entwurf die Rechte und das Ansehen des Lehrers mehr als das frühere Gesetz.

Dem Schulvorstande müssen angehören der Bürgermeister oder der Gemeindevorstand des Schulortes, der Schulleiter und in Schulbezirken mit mehreren Schulen ein oder mehrere Schulleiter und ein oder mehrere ständige Lehrer (wenn mehrere Lehrerinnen fest angestellt sind, kann auch eine von ihnen in den Schulvorstand gewählt werden), der Pfarrer der Kirchengemeinde oder ein ernannter Geistlicher und der Schularzt sowie mehrere zu wählende Vertreter der Schulgemeinde. Für Fortbildungsschulen für Knaben können Fachvertreter und Fachlehrer, für Mädchenfortbildungsschulen auch Frauen als außerordentliche Mitglieder des Schulvorstandes gewählt werden. Für Städte errichtet man Schulausschüsse. Die geistliche Ortsschulaufsicht ist aufgehoben. Aber als Mitglied des Schulvorstandes kann der Pfarrer beauftragt werden, die Beaufsichtigung des äußeren Schulbetriebes und die des Verhaltens und der Amtsführung der Lehrer zu vollziehen und den Lehrer bei Ausübung des Berufes und der Handhabung der Schulzucht und bei Abstellung von Schulversäumnissen zu unterstützen. Darin erblickt die Lehrerschaft eine tatsächliche Beibehaltung der geistlichen Ortsschulaufsicht. Freilich darf man den großen rechtlichen Unterschied nicht außer acht lassen. Doch wird dieser Punkt lebhaft erörtert werden, zumal die Lehrerschaft die Aufhebung jedweder Ortsschulaufsicht fordert. Die Fortbildungsschule hat in Fortsetzung der allgemeinen Aufgabe der Volksschule die Jugend insbesondere auf beruflicher und staatsbürgerlicher Grundlage weiter zu bilden. Die Pflichtfortbildungsschule für Mädchen wird neu eingeführt und dauert bei zwei Wochenstunden zwei Jahre oder bei vier Wochenstunden ein Jahr und umfaßt Hauswirtschaftskunde in Verbindung mit Bürgerkunde, Gesundheits- und Erziehungslehre nebst Kinderpflege, doch sollen auch Leibesübungen und Jugendspiele eingerichtet werden, wo es irgend angeht. Die Knaben erhalten mindestens drei Wochenstunden drei Jahre lang, doch soll der Unterricht nach Möglichkeit auf 4—6 Stunden ausgedehnt werden.

Neu ist die Einführung eines Wartegeldes für Lehrer wie ihre Unterstellung unter das Dienststrafrecht für Beamte. Freilich gilt das betreffende Gesetz für veraltet, da es 1876 erlassen worden ist.

So hat der Entwurf eine ganze Menge von einzelnen Verbesserungen gebracht. Freilich die großen Wünsche der Lehrerschaft, die gesetzliche Einführung der allgemeinen Volksschule, der Bekenntnislosigkeit, der Schulgeldfreiheit usw., sind entweder ganz unerfüllt geblieben oder doch nur wenig erfüllt worden. Darum erklärte die Vertreterversammlung: „Der Regierungs-

entwurf erfüllt keine einzige unserer grundlegenden, für eine wirksame Hebung des Volksschulwesens und damit der Volksbildung entscheidenden Forderungen." „Der Entwurf weist wesentliche Teile der Schulreform auf den Weg der Verordnung (insbesondere den Lehrplan, sowie den religiösen Lernstoff usw.) und gestattet Ausnahmen in weitestem Umfange." „Gewiß enthält der Entwurf auch eine Reihe von Verbesserungen, aber sie können an dem Gesamturteil nichts ändern. Der Entwurf entspricht weder dem Stande der heutigen pädagogischen Wissenschaft, noch vermag er den großen Aufgaben gerecht zu werden, die die rastlos vorwärts drängende Zeit und der immer heißer entbrennende Wettkampf der Völker an das deutsche Volk stellen. In den grundlegenden Fragen besteht eine tiefe Kluft der Weltanschauung zwischen unsrer Denkschrift und dem Entwurf." „Die Vertreterversammlung des sächsischen Lehrervereins kann nach alledem den Schulgesetzentwurf nicht als einen Fortschritt bezeichnen und vermag ihn darum nicht als geeignete Grundlage für eine neuzeitliche Gestaltung unseres vaterländischen Volksschulwesens anzuerkennen."

Dieses Urteil halte ich vom Standpunkt der Lehrerschaft für zu scharf, nicht sine ira et studio gefaßt; man meint zwar, lieber keine Änderung des Gesetzes als diesen Entwurf, obwohl er doch anerkanntermaßen zahlreiche und nicht unwesentliche Verbesserungen und Fortschritte bringt; man denke nur an den Mehrbedarf von mehr als 600 Lehrkräften, an die Beseitigung der geistlichen Ortsschulaufsicht. Dazu wird die Volksvertretung noch manches bessern. Freilich hat der sächsische Gemeindetag erklärt: „Die geldlichen Wirkungen des sächsischen Volksschulgesetzentwurfes auf die sächsischen Gemeinden sind derart, daß sie sämtliche Städte und fast alle Landgemeinden als das äußerste Maß dessen bezeichnen müssen, was sie bei Aufrechterhaltung des derzeitigen Ausbaues ihres Schulwesens an neuen Leistungen auf sich zu nehmen in der Lage sind, wenn sie außerdem noch ihre übrigen dem öffentlichen Wohle dienenden gemeindlichen Aufgaben erfüllen sollen." Man berechnete, daß die Forderungen des sächsischen Lehrervereins hinsichtlich einer geringeren Klassenbesetzung über 8000 neue Lehrkräfte erforderten, und wenn man alle seine Forderungen berücksichtigte, so ergäbe sich eine Mehrbelastung von 72 Millionen im Jahre; darum seien die Lehrerforderungen einfach unerörterbar, und man sollte nicht die Mindest-, sondern die Höchstgehälter der Lehrer gesetzlich festlegen, damit die gegenseitige Schrauberei einmal aufhöre.

Hieraus geht klar hervor, daß Regierung und Volksvertretung vor schwierige Fragen gestellt sind. Selbst die Nationalliberalen, die sich unter der sachkundigen Führung Dr. R. Seyferts der Schulgesetzneugestaltung mit lobenswertem Eifer annehmen, werden wohl auch sich genötigt sehen, der geldlichen Wirkung ihrer Beschlüsse die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Sollte aber keine Einigung zwischen der ersten und zweiten Kammer erzielt werden, so bedürfte es zum Zustandekommen des Gesetzes — wie 1873 — nur $^1/_3$ der Stimmen in der 2. Kammer. Das setzt voraus, daß die 1. Kammer mit der Regierung übereinstimmt, und daß die rechtsstehenden Abgeordneten der 2. Kammer sich dem Urteil der 1. Kammer anschließen. So ungünstig vorläufig auch die Aussichten für den Entwurf zu sein scheinen, so ist seine Annahme doch als gesichert zu betrachten, wenn auch erst nach einem langwierigen Einigungsverfahren. Ich hoffe, daß dies die Lehrerschaft später nicht bereuen wird; denn viele Wenig machen bekanntlich ein Gutes.

Nachträglich sei bemerkt, daß der Ausschuß in vollem Einklange mit dem Kultusminister sich für die Zweiteilung der Volksschule entschieden hat. Damit ist die Einheitsschule als endgültig verworfen zu betrachten.

Die 26. Westfäl. Provinzialsynode und die Schule.

Von Rektor Beckmann in Bielefeld.

Wenn Franz Ludwig Zahn, der ehemalige Seminardirektor in Mörs, erlebt hätte, daß 10 Mitglieder der Provinzialsynode dem Stande der Volksschullehrer angehörten, so würde ihm das gewiß große Freude bereitet haben. War es doch in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts nicht einmal statthaft, einen Volksschullehrer in das Presbyterium zu wählen. Wohl hauptsächlich auf Zahns Veranlassung beantragte die Mörser Kreissynode im Jahre 1846 für die Lehrer das Recht, ins Presbyterium gewählt werden zu können. Zahn hat in seiner Schul-Chronik wiederholt über den unversöhnlichen Zwiespalt zwischen Kirche und Schule geklagt. Er fand die Ursache dieses Übels auf beiden Seiten. Einen Grund der Disharmonie zwischen den Vertretern der Kirche und der Schule erklärte er sich so: „Der Sache der Schule, deren wichtige Stellung, ihre Befreiung von allerlei Druck oder deren Emanzipation ist vielfach von Männern eifrig betrieben worden, die der Kirche ihrem tieferen Grunde nach entfremdet waren. Das hat die Sache in ein böses Geschrei gebracht, sowie die freie Entwicklung der Völker, die politische Freiheit, auch dadurch gar empfindlichen Schaden von einer Seite erlitten hat, daß Unbesonnenheit und Ungebundenheit sich auf diesem Gebiete frevelhaft herumtummeln.“ Zahns gesammelte Schriften S. 122. Wohl niemand wird bestreiten, daß diese Äußerung noch heute sehr der Beachtung wert ist, da oft die radikalsten Elemente auf politischem und religiösem Gebiete sich so gebärden, als wenn sie die Sorge für Schule und Lehrerstand allein gepachtet hätten. Solche bringen unsere Sache gerade bei den besten Vertretern des Volkes in Mißkredit.

Weil Zahn die Kirche und die Schule von Herzen liebte, darum fanden seine Ratschläge bei den maßgebenden Persönlichkeiten auch die nötige Beachtung. Daß heute die Volksschule eine ganz andere Stellung einnimmt als zu Zahns Zeiten, ergibt sich schon aus der Mitgliederliste der 26. Westfälischen Provinzialsynode, indem sie 10 Namen von Vertretern des Volksschul-Lehrerstandes enthält. Von 23 Synoden haben 10 einen Lehrer der Volksschule zur Provinzialsynode entsandt. Es sind dies die Synoden: Bielefeld, Dortmund, Gelsenkirchen, Hagen, Halle, Herford, Iserlohn, Paderborn, Schwelm und Unna. Bekanntlich hat jetzt jede Synode einen Pfarrer und zwei Presbyter zu wählen, die nebst dem Superintendenten zur Provinzialsynode gehören. Also besteht die eine Hälfte der Synodalen aus Geistlichen und die andere aus Laien. Auf die 23 Kreissynoden Westfalens entfallen demnach außer den Vorstandsmitgliedern 46 Pfarrer und 46 Nichtgeistliche. Von den letzteren gehörten diesmal 10 dem Stande der Volksschullehrer an, und 2 waren

Gymnasiallehrer. Der Lehrerstand befand sich also in der günstigen Lage, daß er den vierten Teil des Laienelements bildete. Es hat aber auch kein Glied der Kirche in seiner Berufsarbeit so viele Berührungspunkte mit der Arbeit des Geistlichen wie der Lehrer. Im letzten Grunde arbeiten doch Pfarrer und Lehrer an einem Werke, an der Förderung der christlich-nationalen Jugend- und Volkserziehung, an der Pflege des biblisch-christlichen Religionsunterrichts. Da nächst dem Elternhause die wichtigsten Erziehungsfaktoren Kirche und Schule sind, so hängt von dem einmütigen, vertrauensvollen Zusammenwirken der Pfarrer und Lehrer sehr viel ab. Die Vorurteile, die auf beiden Seiten vielfach noch herrschen, müssen schwinden, sobald Pastoren und Lehrer durch innerliche und brüderliche Berührung sich gegenseitig genauer kennen lernen, wozu die Beratungen im Presbyterium, in der Kreis- und Provinzialsynode die beste Gelegenheit bieten. Der verschiedene Weg der Vorbildung, überhaupt der ungleiche Bildungsgrad braucht gar kein Hindernis der gegenseitigen Annäherung zu sein. Es kommt darauf an, daß uns gegenseitiges Interesse miteinander verbindet, womit die höhere akademische Bildung des einen und die größere pädagogische Weisheit des anderen nichts zu tun haben. Jesus Christus, dessen Nachfolger wir sein möchten, war trotz seiner göttlichen Majestät und Hoheit der demütigste.

Verschiedene Kreissynoden hatten beantragt, die Provinzialsynode möchte dahin wirken, daß die Oberpräsidialverordnung vom 9. Januar 1907, Schulaufnahme und Schulentlassung betreffend, eine Änderung erfahre. Nach dieser Verfügung sind die Kinder am 1. April auch dann schulpflichtig, wenn sie erst mit dem 30. September das 6. Lebensjahr vollenden. Dem entsprechend kommen auch die Kinder Ostern zur Schulentlassung, die bis zum 30. September des betreffenden Jahres 14 Jahre alt werden. Die Kirche hat sich daher entschließen müssen, die Kinder schon mit $13^1/_2$ Jahren zu konfirmieren, damit die Schulentlassung und Konfirmation nicht auseinander fallen. Daß durch diese Oberpräsidialverfügung die zweimalige Aufnahme von Lernanfängern und die zweimalige Konfirmation (Ostern und Herbst) abgeschafft wurden, war ein großer Vorteil. Die Herabsetzung der Altersgrenze hatte jedoch wieder andere Notstände im Gefolge, auf die sowohl die Vertreter der Schule und Kirche als auch der Städte hingewiesen haben. Sind die Kinder noch keine 6 Jahre alt, so fehlt es in der Regel an der körperlichen und geistigen Reife, um die Schule mit Erfolg besuchen zu können. Nachdem das schulpflichtige Alter herabgesetzt ist, erreicht ein höherer Prozentsatz der Lernanfänger das Klassenziel nicht mehr. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet, daß durch den Erlaß das Niveau der Schule heruntergedrückt ist, und daß auch im kirchlichen Unterricht die Kinder nicht gefördert werden können wie früher, als sie erst mit dem vollendeten 6. Lebensjahre schulpflichtig wurden. Die evangelische Kirche hat die schwierige Aufgabe, „die Konfirmanden zur Heilserkenntnis, zu einer lebendigen Teilnahme an dem kirchlichen Leben und zum segensreichen Genusse des heiligen Abendmahls anzuleiten". Diese wichtige Aufgabe wird aber bedeutend erschwert, wenn eine größere Anzahl von Kindern aus dem Schul- und Konfirmandenunterricht gerade in dem Lebensalter entlassen wird, in welchem das religiöse Leben anfängt, sich in besonderem Maße zu entfalten.

Bei den Verhandlungen der 25. Provinzialsynode, die sich auch schon eingehend mit den Bestimmungen des Oberpräsidiums von Westfalen über Schul-

aufnahme und Schulentlassung beschäftigte, äußerte ein Gymnasialdirektor, jetzt müßten die Abiturienten vielfach schon mit $17\frac{1}{2}$ Jahren entlassen werden, die Charakterbildung sei in diesem Falle noch wenig gefestigt, und die höheren Schulen hätten doch dafür zu sorgen, tüchtige, fromme Männer in die leitenden Stellungen unseres Volkes zu bekommen. Von den bei aller treuen Arbeit der Bürgerschule oft wenig genügend vorgebildeten Kindern müßte die Schule viel verlangen, und die Lehrer wären in der Gefahr, durch ihr notwendiges Drängen das Vertrauen der Eltern zu verlieren. Die Absicht des Erlasses sei vortrefflich; seine Folge wäre aber eine schwere Schädigung für die sittliche und religiöse Erziehung der Jugend. Wenn staatliche und kirchliche Behörden, äußerte der Präses der Provinzialsynode, ebensowohl wie kommunale Vertretungen und freie Verbände es sich mit vielem Ernste angelegen sein lassen, den Gefahren der Versuchung zu begegnen, welche eine zu wenig intellektuell und sittlich gereifte schulentlassene Jugend bedrohen, so scheint damit eine Herabsetzung des schulpflichtigen Alters kaum vereinbar zu sein.

Da der Eintritt in ein Arbeitsverhältnis erst mit dem zurückgelegten 14. Lebensjahre erfolgen darf, steht eine große Anzahl von Kindern in Gefahr, entweder eine Zeitlang zum Müßiggang verurteilt zu sein oder für ein halbes Jahr zu durchaus unpassenden und sittlich schädlichen Beschäftigungen herangezogen zu werden.

Nachdem so von allen Seiten die Vorzüge und Nachteile der Verordnung des Oberpräsidenten von Westfalen beleuchtet waren, wurde mit großer Mehrheit folgender Beschluß gefaßt: „Provinzialsynode wolle bei Anerkennung der Vorzüge, welche der Oberpräsidialerlaß vom 9. Januar 1907 besonders auch auf die Bedeutung der Herbstentlassung aus der Schule hat, den Herrn Oberpräsidenten bitten, die Bestimmungen über Schulaufnahme und Schulentlassung dahin abzuändern, daß als Endtermin für die Aufnahme und Entlassung anstatt des 30. September der 30. April gesetzt wird."

Einen großen Raum nahmen die Verhandlungen über den Antrag der *westfälischen Religions-Lehrerkonferenz* ein, *den kirchlichen Unterricht für die Schüler höherer Lehranstalten auf ein Jahr zu beschränken*. Dieser Antrag war von den Direktoren und dem Provinzial-Schulkollegium unterstützt. Er ist veranlaßt worden durch die Schwierigkeiten, die den höheren Schulen aus dem kirchlichen Unterricht erwachsen. Diese Schwierigkeiten sind vor allem so groß geworden durch Veränderungen im Schulwesen selbst, hauptsächlich durch die Einführung des ungeteilten Unterrichts, durch den späteren Schulanfang in den Wintermonaten und neuerdings durch die Einführung der Kurzstunden. Diese Schwierigkeiten wurden von der Synode durchaus anerkannt und gewürdigt. Doch sei auch die Kirche durch jene Umgestaltung der Unterrichtszeit schwer getroffen. Die frühere kirchliche Unterrichtsstunde von 11—12 Uhr wäre infolge der Verlängerung des Vormittagsunterrichts keine Eckstunde mehr und daher unhaltbar geworden. Die Stunde von 12—1 Uhr sei ebenfalls unbrauchbar, da die Schüler um diese Zeit an Leib und Seele müde wären. Die Verlegung des kirchlichen Unterrichts auf den Nachmittag sei für die Kirche unmöglich, da die zahlreichen auswärtigen Schüler höherer Lehranstalten dann nicht teilnehmen könnten; auch würden die Pfarrer nicht mehr für Amtshandlungen und Seelsorgearbeit frei sein. Könnten die Schwierigkeiten für beide Teile nicht beseitigt werden, so müßten sie durch beiderseitiges

Entgegenkommen nach Möglichkeit gemildert werden. Die erste Morgenstunde, die durch Ministerialerlaß der Kirche eingeräumt würde, müßte dankbar angenommen werden. Von der Kirche müßte man erwarten, daß in jeder Stadt die kirchlichen Unterrichtsstunden einheitlich festgelegt würden. Die Geistlichen müßten die Schüler so zeitig entlassen, daß die zweite Schulstunde nicht gestört würde. Wenn die Entfernung zwischen Konfirmandensaal und Schule groß wäre, so müßte der kirchliche Unterricht vor Schulanfang beginnen. Doch sollte die kirchliche Unterrichtszeit nicht unter 30 Minuten betragen. Aber auf den zweijährigen pfarramtlichen Unterricht könnte die Provinzialsynode um der Kirche und ihrer jugendlichen Glieder willen nicht verzichten. Es müßte der Provinzialsynode ein heiliges Anliegen sein, die Gebildeten in inniger Verbindung mit der Kirche zu erhalten und mehr wie bisher wieder zurückzugewinnen.

Von besonderer Bedeutung waren die Ausführungen des Generalsuperintendenten. Er wies auf den Ernst der Lage hin. Die Frage der Beschränkung des kirchlichen Unterrichts auf ein Jahr lasse sich nicht für die höheren Schulen allein stellen. Falls sie für diese eingeführt würde, müßte sie auch für die Volksschüler genehmigt werden. Man müßte aber andererseits auf die berechtigten Wünsche der höheren Schulen eingehen. Für diese sei es ein unerträglicher Zustand, wenn Schüler von der Quinta bis zur Sekunda den pfarramtlichen Unterricht besuchen sollten. Die Störung des Unterrichts wäre zu groß. Auch könnte im Konfirmandenunterricht auf diese ungleichen Bildungsstufen nicht genügend Rücksicht genommen werden. Der Unterschied sei zu groß, wenn Quintaner und Kinder aus den mittleren Klassen der Volksschule mit Sekundanern zusammen unterrichtet werden sollten. Es müßten daher bei den höheren Schulen weniger Klassen in Betracht gezogen werden. Wenn nur Schüler aus Quarta, Unter- und Obertertia den kirchlichen Unterricht besuchten, so wäre auch der Schaden durch den Fortfall des Religionsunterrichts der Schule nicht so groß, da gerade das Pensum dieser Klassen am ehesten sich mit dem des Pfarrers decke. Würde der einjährige Unterricht für die Schüler höherer Anstalten gesetzlich durchgeführt, so würde auch die Ausdehnung auf die Volksschulen, welche unter ähnlichen Schwierigkeiten zu leiden hätten, die unausbleibliche Folge sein, nicht nur aus schultechnischen, sondern auch aus sozialen Gründen. Außerdem würde, da der zweijährige Unterricht durch die Rheinisch-Westfälische Kirchenordnung festgelegt ist, die Beschränkung desselben eine Änderung der Kirchenordnung und damit auch eine Zustimmung der Rheinischen Provinzialsynode erfordern. Der Antrag der Evangelischen Religionslehrerkonferenz, den pfarramtlichen Religionsunterricht auf ein Jahr zu beschränken, wurde nach langen Verhandlungen abgelehnt. In dem Beschlusse wurde empfohlen, Quarta, Ober- und Untertertia als sogenannte Konfirmationsklassen anzusehen, an zwei Wochentagen die erste Unterrichtsstunde in allen Gemeinden eines Ortes mit dem kirchlichen Unterricht zu belegen, über den Stoff im pfarramtlichen und Schulunterricht möglichst Fühlung zu nehmen.

Die Provinzialsynode beschäftigte sich ferner mit dem Fortbildungsunterricht am Sonntag. Man war allgemein der Ansicht, daß dieser Unterricht am Sonntag ganz verschwinden müßte. Die Schwierigkeiten für die Beseitigung lägen weniger bei den staatlichen Behörden, als bei den interessierten

Meistern und bei den Gemeinden. Leider lege die katholische Kirche dieser uns so wichtigen Angelegenheit gar keine oder nur geringe Bedeutung bei. Sehr wirksam würde es sein, wenn auch die Lehrerschaft gegen den Fortbildungsunterricht am Sonntag protestierte. Ein Landtagsabgeordneter machte darauf aufmerksam, daß bei dem in Aussicht genommenen Gesetz für die landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen in Westfalen die Freilassung des Sonntags bezüglich des Unterrichts erstrebt würde. Nach einem Beschluß des Westfälischen Provinziallandtages soll aber der Sonntagsunterricht bleiben. Daher wurde eine Kommission beauftragt, eine ausführliche Darlegung auszuarbeiten und den gesetzgebenden Instanzen zuzustellen.

Rundschau.

Der Verein evang. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen wird seine Frühjahrsversammlung nach Ostern, Donnerstag den 11. April, im neuen evang. Vereinshaus in Elberfeld abhalten. Beginn der Morgenversammlung 10 Uhr, am Nachmittag um 3 Uhr. Am Morgen wird der Bericht über das abgelaufene Vereinsjahr erstattet werden, dann wird Mittelschullehrer Achinger aus Elberfeld über „Haus- und Klassenlektüre“ sprechen. Am Nachmittag wird nach einer Ansprache von Pastor Humburg aus Elberfeld Rektor Heidorn aus Barmen ein Referat erstatten über die Frage: „Wie muß der Religionsunterricht beschaffen sein, damit er religiöses Leben in den Herzen der Kinder wecke?“

Zur Frage der Jugendpflege. Vor einiger Zeit hat die Rhein.-Westf. Zeitung darauf hingewiesen, daß man beim Kampf gegen die Schundliteratur nicht bloß an die billigen schmutzigen Hefte denken solle, die wir allenthalben in den Händen der geringen Leute, besonders der Jugend, sehen, sondern daß hierher auch manche Erzeugnisse der sogenannten schönen Literatur gehören, die um der Kunst willen — wie sie vorgeben, den Schmutz zum Gegenstand dichterischen Gestaltens machen, in Wirklichkeit aber gerade so wie der echte Schund darauf ausgehen, die Sinnlichkeit aufzupeitschen und die Lüsternheit zu wecken. An diese Erscheinung erinnert der gegenwärtige Kampf um die Jugend. Die rote Gefahr ist in der Jugendbewegung plötzlich wie ein furchtbares Gespenst vor die Augen der erschrockenen bürgerlichen Gesellschaft getreten, nachdem die sozialdemokratische Parteileitung — zuletzt noch auf dem Parteitag in Jena — sich mit rücksichtsloser Energie für die Eroberung der Jugend ins Zeug gelegt hat. Wie überall, so hat diese Partei auch hier mit bewundernswerter Geschicklichkeit gearbeitet. Endlich hat man sich aufgemacht, dieser Gefahr zu begegnen; das Vorgehen des preußischen Kultusministeriums hat überall die Kräfte ausgelöst. Aber wie weit wird man mit diesem Kampf kommen? Wird man den feindlichen Mächten die Wurzeln abgraben können? Oder wird man sich in etwas Geschäftigkeit, die hie und da Lob oder gar einen Orden erntet, erschöpfen, und bald ist alles so, wie es vordem war?

In einem Aufsatz, den unser Freund Herr Rektor Schmell im „Korrespondenten“ (herausgegeben vom Westd. Sittlichkeitsverein) veröffentlicht, wird in vortrefflicher Weise die Lage beleuchtet und die große Gefahr, die von dieser Seite heraufzieht, gezeigt. Doch ist der Verfasser, der in der Arbeit an der vaterländischen Jugend, besonders in den Jünglingsvereinen, bisher treu seinen Mann gestanden hat, bezüglich des Ausganges des jetzt begonnenen Kampfes wenig siegesfreudig gestimmt. Wir müssen ihm darin völlig recht geben, daß der Geist der Zeit, der mit seinen Waffen allein vielfach diesen Kampf führen will, dazu die nötigen Kräfte und Mittel nicht hat. Ja im letzten Grunde ist dieser Geist der eigentliche Nährvater der Bewegung, die man bekämpfen will. „Bei diesem Bestreben hat die Internationale in dem ganzen Zeitgeist, der nur Diesseitigkeit atmet und zynisch gegen alles geifert, was an eine Ewigkeit erinnert, einen guten Bundesgenossen. Was in den oberen Kreisen noch durch einen gewissen Schliff, die Scheu vor dem Urteil der Gesellschaft einigermaßen in Schranken gehalten wird, das wird nach unten immer roher und rücksichtsloser, und so sehen wir bereits vielerorts eine Brutalität in

dem ganzen Verhalten der von dem Geiste des Sozialismus durchtränkten Kreise, daß es zum Erschrecken ist.

Wir fürchten, die vielen wohlgemeinten Vorschläge für die Jugendpflege, wie sie jetzt in Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren gemacht werden, führen nicht zum Ziel. Sie fassen fast alle nur die intellektuelle Weiterbildung und die körperliche Pflege durch Spiel, Sport und Wanderungen ins Auge; selten hört man etwas von einer sittlich-religiösen Erziehung, die doch allein charakterbildend wirken kann.

Es ist gewiß notwendig, daß unsre aus der Schule entlassene Jugend weitergebildet wird für die großen Aufgaben, welche unsere hochentwickelte Industrie an ihre Arbeiter heute stellt; wir wollen uns freuen, wenn unsere Jugendlichen wieder Lust am munteren Spielen und fröhlichen Wandern gewinnt; aber ebenso notwendig ist die Seelenpflege des jungen Geschlechts, das in dem Genußleben der Gegenwart besondere Kräfte nötig hat zum Bestehen der unzähligen Versuchungen.

Was vor allen Dingen betont werden muß, das ist die Notwendigkeit der Mitarbeit des Hauses, der Familie. Wenn man heute manchen Reformator hört, könnte man glauben, er besäße das Alleinmittel für die Heilung aller Schäden; würde das angewendet, so könne es nicht fehlen. Unsere Familien müssen mithelfen, sonst geht es nicht. In sie muß ein anderer, besserer Geist einziehen, damit die Jugend eine gesunde Luft umweht, dann werden sie auch draußen eher standhalten. Und nicht minder wichtig ist der Geist, der an der Arbeitsstätte waltet, wo der schulentlassene Knabe tätig ist. Wenn unsere Meister, Lehrherrn und Fabrikanten sich einmal ihrer Erzieheraufgaben bewußt würden, könnte viel gewirkt werden, auch für die Erziehung der heranwachsenden Jugend. Vorläufig sind wir überall von dem Ziel noch weit entfernt."

Man soll doch nicht vergessen, daß in diesem gewaltigen Werben um die Jugendlichen, wie es seitens der Sozialdemokratie betrieben wird, eine Weltanschauung nach Macht ringt, die keineswegs auf die Arbeiterpartei sich beschränkt. Es ist doch so, daß diese Weltanschauung auch von großen Massen der „Bürgerlichen" geteilt wird, ja daß sie von diesen hergeflossen ist, daß sie von hier aus ihre wissenschaftliche Begründung erhalten hat. Diesem Zeitgeist wollte ein Teil der Lehrer vor einigen Jahren die Schule überantworten, als sie unter der Führung von Otto Ernst den Religionsunterricht durch die — Literatur ersetzen wollten, eben durch die Schriftsteller, die diesen neuen Geist verkündigen. Darin liegt doch wahrhaftig kein großer Unterschied, daß die Sozialdemokraten aus diesem Geist der reinen Diesseitigkeit heraus die Güter der Erde teilen, die andern sie aber aus demselben Grunde behalten möchten. Wie Förster in seinem Buch „Klassenkampf und Christentum" dargelegt hat, treiben beide Teile in gleicher Weise Mammonsdienst. Wer an dem großen, so wichtigen und notwendigen Werk der Jugendpflege mitarbeiten will, der kann das nur mit Erfolg tun, wenn er zu diesem Geist der Zeit bewußt in bestimmten Gegensatz tritt, wenn er sich tragen und leiten läßt von einem Geist, der aus der Höhe kommt und das Menschenherz heilt und erneuert.

Organisation ist eine nützliche Sache: aber sie allein bleibt tot, wenn nicht Menschen dahinter stehen, getrieben vom Geist wahrer Liebe und erfüllt mit den Kräften des Glaubens. Es wird einem weh ums Herz, wenn man eine Geschäftigkeit sieht, die nicht ein heiliger Drang berufen, sondern die Gefälligkeit gegen einen hohen Herrn geschoben hat. — Es gibt eine Jugendpflege, die schlimmer ist als gar keine.

Über die deutsche Gesangbuchsnot klagt die Zeitschrift „Licht und Leben" (Nr. 3). Die Buntscheckigkeit der Texte und Melodien unserer Kirchenlieder ist so groß, daß, wo drei Menschen zusammen ein solches Lied anstimmen, auch bei den gebräuchlichsten Liedern drei verschiedene Formen sich ergeben. Wie oft macht sich dies als Störung geltend! „Was sich in unserem stillen Hausfrieden so hemmend erwies, das erweist sich im öffentlichen kirchlichen Leben tausendfach störend. Natürlich kann es nicht statistisch festgestellt werden, wieviel Einbuße an Erbauung und innerem Wohlsein es bringt, wenn der Besucher einer Kirche eine ihm ganz oder in einzelnen Teilen fremde Tonfolge, Wortfolge, Strophenfolge vorfindet. Wohl aber ist statistisch nachzuweisen, wie viele Menschen es sind, die diese Einbuße an sich erfahren, falls sie noch zur Kirche gehen. In Ostpreußen sind unter 1000 Einwohnern 44 Eingewanderte. man kann also auch sagen: unter 1000 Kirchenbesuchern 44 solche, denen das ostpreußische Gesangbuch fremd ist, in Württemberg und in Bayern 49, in Baden 119, in Sachsen 142, in Rheinland 132, in Westfalen 196, in Braunschweig 260, in Hamburg 480, in Berlin 591. Und diese Stämmewanderung

wächst stetig. Mit Ausnahme von Berlin, wo es 1890 593 waren, also 2 mehr als 1900, ist unter den 40 verschiedenen deutschen Landesteilen nicht ein einziger, wo die Prozentzahl der Zugewanderten nicht zugenommen und zwar sehr stark zugenommen hätte. Es ist Tatsache, daß sich die Stämme immer mehr durchdringen und durcheinander wohnen. Man mag das beklagen, man mag das begrüßen: jetzt interessiert uns nur die Tatsache, daß es so ist, und die klare Folgerung für unsere kirchlichen Organe ist, daß sie der Gesangbuchsnot ein Ende machen müssen. Das ist noch wichtiger als die Reichseisenbahngemeinschaft, auf die wir schon seit 40 Jahren warten. Tut die Kirche, oder tun die Kirchen das nicht, so versäumen sie eine Pflicht."

Möglich, daß dem Übel dieser Buntscheckigkeit in absehbarer Zeit abgeholfen wird. Pastor Lic. Mumm hat im Auftrag der „Freien kirchlich-sozialen Konferenz" einen Aufruf veröffentlicht, der den Zweck hat, wenigstens für die bekannteren Lieder eine einheitliche Fassung zu gewinnen; und zwar ist der „Deutsche evangelische Kirchenausschuß" nach Ansicht des Pastors Mumm die berufene Stelle für solche Arbeit. Der Aufruf bittet um recht viele Unterschriften, und wir an unserm Teil möchten hiermit die Aufmerksamkeit unserer Leser auf diese wichtige Angelegenheit richten.

Daß wir sie hier zur Sprache bringen, hat allerdings noch einen besonderen Grund. Diese Gesangbuchsnot ist nämlich in hohem Maße auch eine Schulnot! Ich rede hier von den Elberfelder Verhältnissen. Die lutherische Gemeinde benutzt seit einiger Zeit anstelle des früheren „Evangelisch-lutherischen Gesangbuches" das „Evangelische Gesangbuch für Rheinland und Westfalen". Sie hat diesen Wechsel vollzogen in der Erwartung, daß auch die reformierte Gemeinde sich entschließen werde, anstelle ihres „Reformierten Gesangbuches" dieses gemeinsame Gesangbuch einzuführen, wie das an vielen anderen Orten geschehen ist. Das wäre ein wichtiger Schritt zur Vereinheitlichung. Das „rheinisch-westfälische Gesangbuch" enthält von den in unsern reformierten Gemeinden so sehr geschätzten Psalmen eine ansehnliche Anzahl, nämlich 15, wenn das nicht ausreichte, so konnte man ja, was man noch zu bedürfen glaubte, anfügen, enthält doch auch das in der lutherischen Gemeinde benutzte neue Buch einen „Wuppertaler Anhang" mit 44 Nummern. Aber obgleich in der reformierten Gemeinde die Einführung eines gemeinsamen Gesangbuches entschiedene Fürsprecher hatte, so wollte die Mehrheit der Gemeindevertretung doch bei dem bisherigen Buch bleiben.

Wir wollen hier nicht nach den besonderen Gründen dieses Beschlusses fragen, sondern darauf hinweisen, welche Bedeutung diese so aufs neue festgelegte Verschiedenheit für die Schule hat. Der in den Schulen von lutherischen wie von reformierten Kindern benutzte Liederschatz kann natürlich nur einer Form folgen; es ist die des Rheinisch-Westfälischen Gesangbuches. Die reformierten Kinder lernen also in der Schule eine andere Form, als in der Kirche und im kirchlichen Unterricht sowie im Hause, soweit dies noch die Lieder pflegt, in Gebrauch ist. Man muß sich wundern, daß diese Übelstände im kirchlichen Leben nicht stärker empfunden werden. Die Kirche legt doch sonst viel Wert auf die Vorarbeit, die die Schule ihr leistet. Für die Geistlichen muß es doch recht störend sein, die Varianten des rheinisch-westfälischen Gesangbuches beseitigen zu müssen. Es ist ja oft schwieriger, solche Abänderungen, als völlig Neues einzuprägen. Zudem hält nebenher die Schule ja nachdrücklich ihre Form fest.

Damit kommen wir wieder zur Schule. Erst prägt diese den Kindern die vorgeschriebene Form ein, dann macht der kirchliche Unterricht und die Übung des Gemeindegesangs diese Form wieder zu schanden. In der Schule sollen nun die Kinder die vorgeschriebene Form festhalten. Wie mir scheint, ist die Schule da in einer schlimmeren Lage als die Kirche. Den Geistlichen zieht niemand zur Verantwortung, wenn es infolge des Widerstreites zwischen Schule und Kirche im Gesang nicht recht stimmt, wohl aber den Lehrer; der soll dafür sorgen, daß die Lieder fest „sitzen". Es wäre wohl nicht verwunderlich, wenn er den reformierten Schülern zu verstehen gäbe, sie möchten sich im Singen zurückhalten oder lieber ganz schweigen, damit keine Störung entstehe.

Man wird nicht annehmen dürfen, daß diejenigen, die die Annahme eines gemeinsamen Gesangbuches abgelehnt haben, sich der Tragweite dieses Beschlusses ganz bewußt gewesen sind. Aber in jedem Falle bleibt die Tatsache bestehen, daß der Standpunkt der Schule nicht voll gewürdigt worden ist. Das ist um so mehr zu bedauern und auch zu verwundern, als doch sonst immer von seiten der Kirche so großer Wert auf den Religionsunterricht der Schule gelegt wird. Wir dürfen doch nicht annehmen, daß das Verständnis für die Notwendigkeit einer Vereinheitlichung hier versagt, weil einmal ein Verzicht von seiten der Kirche gefordert wird.

Diese Angelegenheit hat schon viel Verstimmung und Ärger verursacht; wir haben sie erneut zur Sprache gebracht, weil uns die Erörterung der „Gesangbuchsnot" dazu willkommenen Anlaß bot. So wenig wir den Bemühungen um ein einheitliches Gesangbuch in den Weg treten möchten, — viel wichtiger erscheint uns, zunächst einmal im engsten Kreise anzufangen und diesen geradezu ärgerlichen Zwiespalt innerhalb der Schulmauern aus der Welt zu schaffen. Die Schulen in unserer Gegend haben schon ohnehin durch die Verpflichtung, nebeneinander den lutherischen und den reformierten Katechismus zu behandeln, eine schwere und pädagogisch fast nicht zu bewältigende Aufgabe erhalten. In früheren Zeiten, als das Lernen, sagen wir lieber das Eintrichtern des Textes noch die Hauptsache war, wurde diese Schwierigkeit weniger gefühlt, als jetzt, wo der Nachdruck auf Verständlichmachung des Inhaltes gelegt wird. Entweder ist der Text inhaltlich verschieden, dann kann man ihn doch kaum nebeneinander mit denselben Kindern behandeln, ohne die ärgste Verwirrung in den Köpfen der Kinder anzurichten, oder — auf diesen Standpunkt muß sich notwendig die Schulpraxis stellen — es gibt keine solchen Verschiedenheiten im Inhalt, wenigstens sind sie nicht so wichtig, daß der Schulunterricht sie zu berücksichtigen brauchte, dann muß man fragen: Wozu dann die Beschwerung des Unterrichts mit zwei so verschiedenen Formulierungen derselben Sache, die nicht bloß erklärt, sondern auch eingeprägt werden sollen? Ich weise auf diesen Punkt hin, nicht um die Katechismusfrage anzuschneiden, sondern um dem Verlangen der Schule nach Erleichterung des Joches in der Frage der Kirchenlieder mehr Nachdruck zu geben.

Sprach- und Sachunterricht. In der „Deutschen Schule" lesen wir in einem Aufsatz über den neuen Münchener Lehrplan folgendes: „Hildebrand ist ja nicht nur ein Meister auf dem Gebiet des Sprachunterrichts, er ist eine Art Programm, ein Anreger für den Betrieb des gesamten Unterrichts, wie Linde in der ‚Persönlichkeitspädagogik' gezeigt hat. Insbesondere sind alle Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts in der Muttersprache auf ihn zurückzuführen, Anwendungen, Variationen, oft auch Karikaturen seiner Gedanken. Und so weht denn sein Geist auch durch den neuen Lehrplan. ‚Ein guter Sachunterricht ist auch das beste Mittel zur Pflege des sprachlichen Ausdrucks.' ‚Die Grundlage des Sprachunterrichts ist der Sachunterricht.' ‚Das Hauptgewicht ist auf die gesprochene und gehörte Sprache zu legen!' Hausprache und Mundart besonders in den Unterklassen! Aufhellen des sinnlichen Hintergrundes bei abstrakten Wendungen, des Bildergehaltes von sprachlichen Wendungen und Formen! Wortbildung, Wortabstammung! Das sind echte Kinder Hildebrands. Schade, daß sein Geist nicht auch in der Stundenzuteilung für den Sprachunterricht mehr zum Ausdruck kommt! In der achten Klasse z. B., also da, wo man den Sinn für die deutsche Literatur wecken könnte und sollte, stehen nur drei Lesestunden wöchentlich zur Verfügung; in eine dieser drei Stunden fällt auch noch die Badezeit. Und unsre Lesebücher für diese Klasse sind dickleibige Realienbücher."

Unsern Lesern werden diese Ausführungen, soweit sie die Beziehung zwischen Sprach- und Sachunterricht betreffen, recht bekannt vorkommen. Sie erinnern sofort an Dörpfelds Arbeiten. Ich glaube, daß der Verfasser des Aufsatzes, Theod. Maunz in München, auf einer falschen Fährte ist, wenn er die betreffenden Sätze des neuen Münchener Lehrplans auf Rudolf Hildebrand zurückführt. Zwar ist Hildebrand derjenige gewesen, der nachdrücklich und beredt dafür eingetreten ist, den Schülern soweit und so oft wie möglich den sinnlichen Untergrund vor die Augen zu stellen, aus dem das abstrakte Sprachgut schließlich stammt. Denn nur dann, wenn wir diese Verbindung offen halten, kann der Sprache Kraft und Klarheit erhalten werden. Aber ich bezweifle, ob man bei Hildebrand solche Aussprüche wie: „Die Grundlage des Sprachunterrichts ist der Sachunterricht" findet. Hier liegt nämlich bei aller Verwandtschaft mit den Gedanken Hildebrands tatsächlich etwas anderes vor. Hildebrand blieb nämlich beim Sprachunterricht selbst; im Deutschunterricht sollte der Lehrer die Schüler immer wieder auf die sachliche Unterlage der Sprache hinführen. Weiterhin wollte er sich mit Unterrichtsfragen nicht befassen; er lehnt das ausdrücklich ab. Anders Dörpfeld; er richtete sein Augenmerk auf den Sachunterricht und suchte den Beitrag zu bestimmen, den dieser für den Sprachunterricht zu liefern habe. Dieser Beitrag war seiner Meinung nach so groß, daß er den Kern des Sprachunterrichts im Sachunterricht fand.

Auch die Betonung der Wortkunde, der Wortbildung und Wortabstammung erinnert an Dörpfeld. Dieser hat nach dem Vorgange des von ihm hochverehrten Mager für die Schule die „Onomatik" gefordert, die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen. Soviel ich weiß, ist er dabei von Hildebrand nicht beeinflußt worden.

Jedenfalls ist es Dörpfeld gewesen, der diesen Unterricht für die Volksschule als notwendig nachgewiesen und gefordert hat (Hildebrands Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht" erschien zuerst 1867). Hier gehen also die auf dasselbe Ziel gerichteten Bestrebungen beider Männer nebeneinander her. Von wem da der Verfasser des Münchener Lehrplans in Wirklichkeit beeinflußt worden ist, kann hier gleichgültig sein. Daß aber für das Verhältnis zwischen Sach- und Sprachunterricht, wenigstens soweit die mitgeteilte sprachliche Formulierung in Betracht kommt, eher ein Einfluß Dörpfelds als Hildebrands angenommen werden muß, ist wohl klar. Hildebrands unschätzbare Verdienste würden selbstverständlich nicht dadurch gemindert werden, wenn an dieser Stelle der Lehrplanverfasser nicht ihm, sondern Dörpfeld gefolgt wäre.

Verbandsthemen des Preuß. Lehrervereins. Der Geschäftsführende Ausschuß des Preußischen Lehrervereins macht bekannt, daß die am 29. Dezember v. J. in Hannover abgehaltene Vertreter-Versammlung für die Geschäftsperiode 1912/13 die beiden folgenden Themen zu Verbandsaufgaben bestimmt hat: 1. Inwiefern ist die durch Ministerial-Erlaß vom 1. Juli 1901 geordnete Lehrerbildung reformbedürftig, und wie ist sie zu gestalten? 2. Weshalb genügen die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für die Volksschule den heutigen Verhältnissen nicht mehr, und in welchem Sinne sind sie umzugestalten? Die Zweigvereine und Provinzialverbände werden gebeten, diese beiden Themen zum Gegenstande ihrer Beratung zu machen. Hinsichtlich des zuletzt genannten Gegenstandes weisen wir darauf hin, daß vor 4 Jahren der Mitarbeiter unseres Blattes, Herr Rektor Vogelsang in Barmen eine damals auch von uns besprochene Arbeit veröffentlicht hat unter dem Titel: Vorschläge zur Reform der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Heft 318 des Pädagog. Magazins, Preis 50 Pf. Sie wird den Kollegen, die sich mit dem Gegenstande dieses Themas befassen wollen, gute Dienste tun.

Unermüdliche Feinde. Auf der Winterversammlung des Westfälischen Philologenvereins, wurde folgender Antrag angenommen: Den auf eine mehr als ausnahmsweise Verbindung von Mittelschulen und höheren Schulen ausgehenden Bestrebungen ist sofort entgegenzutreten; dabei aber wird betont, daß man einer gesunden Entwicklung der Mittelschulen in ihrer Eigenart durchaus freundlich gegenübersteht. Begründet wurde dieser Antrag durch den Hinweis, daß der Lehrplan der Mittelschulen ein ganz anderer sei und bleiben müsse als der Lehrplan der höheren Schulen, und daß ferner eine Verbindung von Mittelschulen mit höheren Lehranstalten die Folge haben würde, daß den bürgerlichen praktischen Berufen noch mehr brauchbare Kräfte entzogen werden würden, als dies ohne hin schon der Fall sei; dies läge aber nicht im Interesse der Schulen noch des Staates.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Verschiedenes.

Büttner, Dr., **Zur Grundlegung des Erziehungs- und Unterrichtsbetriebs an unseren höheren Schulen.** Mit besonderen Ausführungen über die Hausarbeiten, die schriftlichen Klassenarbeiten und den deutschen Aufsatz. Marburg in Hessen, 1911. Preis 2,50 M.

Es wäre sehr zu bedauern, wenn dieses vortreffliche Buch wegen seines zu allgemeinen und auch zu bescheidenen Titels nicht genügend Leser fände. Denn was in ihm vorgetragen wird, das ist geeignet, eine völlige Umgestaltung des Lehrbetriebs in unseren Schulen, namentlich den mittleren und höheren, herbeizuführen. Dem Verfasser schwebt ein herrliches Ziel vor: er will zwischen Lehrern und Schülern, die sich heute oft als Gegner betrachten, ein inniges Freundschafts- und Vertrauensverhältnis stiften und an die Stelle des gewaltsamen Lernzwangs den „frohen Fleiß" setzen, der der äußeren Antriebe völlig entraten kann. Aber er redet nicht etwa bloß schwärmerisch von diesen schönen Dingen, sondern er gibt auch ganz genau an, wie sie zu erreichen sind. Es ge-

währt einen hohen intellektuellen Genuß, den tief durchdachten, in ruhiger Klarheit vorgetragenen Darlegungen zu folgen. Jeder, der das Buch gelesen hat, legt es mit dem Wunsche aus der Hand, daß sein Inhalt sowohl von den Schulbehörden, wie von den Schularbeitern beachtet und beherzigt werden möge.

Elberfeld. H. Wend.

Mit Pflug und Feder. Geschichten und Gedanken eines Bauersmanns von Heinr. Naumann. Darmstadt, Wartburgbuchhandlung.

Ein Buch aus dem Volke für das Volk, von dem Hessischen Volksschriften-Verein herausgegeben. Wer eine Volksbibliothek zu verwalten hat, sehe es sich näher an. Ich dachte beim Lesen an das, was Kügelgen in den Jugenderinnerungen in dem Kapitel von dem Krüppel von Hohenstein sagt: „. . . . indessen gibt das Christentum an sich da, wo es wirklich Herzenssache wird, eine eigentümlich liebenswürdige Bildung, welche das Leben auch des geringsten Arbeiters zu edeln vermag."

Jugendglück und Persönlichkeit. Ein Wort für Väter, Mütter und Töchter von Elis. Gnauck-Kühne. Kempten, Köselsche Buchh. Kart. 30 Pf.

Ausgehend von den Schwierigkeiten und Gefahren, in die die Frau durch die veränderte Zeitlage gekommen ist, richtet die Verfasserin an die Mädchen die ernste Mahnung, nicht mit Tändeln die Zeit zu vertun, sondern sich durch zielbewußte Arbeit für das Leben zu rüsten. Wenn wir dem schön und warmherzig geschriebenen Büchlein weite Verbreitung und recht viele nachdenksame Leser wünschen, so können wir unsere Bedenken gegenüber gewissen Einseitigkeiten, wie man sie bei diesem Gegenstand leider recht häufig findet, nicht zurückhalten. Verf. gibt zweierlei an, womit sie ihre Warnung und Mahnung begründet: 1. Die wirtschaftliche Entwicklung hat dem Mädchen eine Menge Arbeit entzogen und damit seine Dienstleistungen im Hause größtenteils überflüssig gemacht. 2. Es kommt ein viel geringerer Teil der Mädchen zur Ehe. — Der letzte Grund ist durchschlagend, zum ersten aber möchten wir bemerken, daß, nach der Abwanderung der den unteren Schichten angehörigen Mädchen zur Industrie (Fabrik und Heimarbeit) gerade für die Mädchen der gebildeten Kreise der Raum für häusliche Arbeiten frei geworden ist. Die moderne Frauenbewegung hat leider alles getan, die schon bestehende Geringschätzung dieser für weibliche Lebenserfüllung und für unsern kulturellen Bestand so wichtigen Dienstleistungen zu vermehren. Wenn Verf. von der Arbeit, der sie die Mädchen zuführen möchte, sagt: „Arbeit ist wirkliche Persönlichkeitskultur", so möchten wir dies gerade bezüglich vieler modernen Frauenberufe — wir nennen Telephonie und Maschinenschreiben als Beispiele — stark bezweifeln. Vielen modernen Frauen fängt die „Persönlichkeit" erst mit dem freien Erwerbsleben im Wettbewerb mit den „männlichen Kollegen" an. Zu diesen gehört die Verf. nicht, aber sie hätte die Grenzlinie nach dieser Richtung ziehen sollen.

Franz von Assisi und die Nachahmung Christi. Von Lic. theol. Joh. von Walter. (Bibl. Zeit- und Streitfragen, VI., 5.) Großlichterfelde, Runge. 50 Pf.

Das Buch zeichnet eine der anziehendsten Gestalten aus der Geschichte der Kirche; wir lernen in ihm einen Menschen von erstaunlicher Vielseitigkeit der Anlage kennen: ein feinsinniges ästhetisches Gemüt, eine ungeheure Energie, rücksichtslosen Ernst gegenüber der einmal erkannten Aufgabe, eine lautere, ewig um ihre Ideale ringende Frömmigkeit. Ein Mann, der in der Nachahmung des armen Lebens Jesu die eigentliche Nachfolge Jesu sah, mußte in seinen Prinzipien mit der Kirche in ihrer wirklichen Gestalt arg zusammenstoßen; die Darlegungen über diesen Gegensatz bilden einen der interessantesten Abschnitte des Buches. Es ist natürlich, daß ein evangelischer Theologe nicht daran vorbeigeht, die franziskanische Frömmigkeit an der Lehre Jesu zu messen. Man wird den Ausführungen des Verfassers in diesem Punkte zustimmen müssen. Aber er weist mit Recht darauf hin, daß auch der evangelische Christ an der Gestalt des Heiligen von Assisi nicht vorübergehen dürfe, ohne von ihm zu lernen. Und an dieser Stelle möchte ich ein kleines Bedenken äußern. Verf. hebt mit Recht hervor, daß Jesus nicht die bloße Armut selig preise, daß er auch den Reichen durch ein Wunder seiner Liebe rette. Aber mir scheint, daß er damit dem Gegenstande nicht ganz gerecht wird. Man darf den Ernst, mit dem Jesus von irdischem Besitz redet, nicht in dieser Weise abschwächen. Man wird sonst solange aus- und unterlegen, bis der ursprüngliche Sinn verloren ist. A.

Ein Blatt für unsere Kleinen.

Man hat unserem Zeitalter schon öfters das Kompliment gemacht, daß es ein „lesendes" sei, das sich nicht genug tun könne im Verschlingen des gedruckten Wortes. Leider ist es nur zu häufig nicht wirklich gesunde Kost, die als geistige Nahrung benutzt wird; das traurige Kapitel der „Schmutz- und Schundliteratur" sagt darüber mehr als genug. Da nun überall gern gelesen wird, sowohl von den Alten wie von den Jungen, muß für jeden einsichtigen Volks- und Jugendfreund die Losung heißen: Wir müssen mithelfen, daß die **gute** Lektüre verbreitet und damit der schlechten der Eingang verwehrt wird! Neben den Büchern sind es im letzten Jahrzehnt regelmäßig erscheinende Blätter gewesen, welche diesen Dienst tun wollen. Wir haben bereits eine ganze Reihe guter Jugendblätter, welche dem mittleren und höheren Jugendalter dienen und ohne Frage dort wertvolle Anregung geben; gering dagegen ist die Zahl der Blätter, welche auch schon dem kleinen Leser etwas bieten, der doch so gerne seine neuerworbene Lesekunst betätigen möchte. Das waren die Erwägungen, die unsern in weiten Kreisen durch seine Blätter bereits bekannten und geschätzten Kollegen Christ. Bernhardt in Mülheim-Ruhr veranlaßten, vor 2 Jahren ein Wochenblatt für das Alter von 6—9 Jahren zu begründen, das unter dem Titel „Gottesbrünnlein" erscheint und bereits einen solchen Eingang gewonnen hat, daß es in mehr als 13000 Exemplaren erscheint. Der Name des Blattes sagt es schon, daß es auf dem guten Fundament des alten Evangeliums steht, also darauf verzichtet, durch gehaltlose Lesestoffe dem Kinde bloß die Zeit vergeuden zu helfen oder seinen Kopf gar mit aufregenden Phantasiebildern zu erfüllen. Der Inhalt dieses Blattes ist interessant und zugleich wertvoll; er besteht zunächst aus einer einfachen Erzählung in großem Druck, wie er dem kleinen Kinde so gut bekannt ist, einem hübschen Gedichtchen (meist von dem Herausgeber selbst) mit einem dazu passenden guten Bilde in der Art Ludw. Richters und einem trefflich erzählten biblischen Abschnitt, der für den betreffenden Sonntag in dem Elberfelder Plan für die kleinsten Kindergottesdienstbesucher angegeben ist. Wenn man einmal den Versuch bei den Kleinen gemacht hat, so merkt man, daß es dem Verfasser gelungen ist, den rechten Ton zu treffen, und darum möchten wir alle, die ein solches Blättchen wünschen, nachdrücklich auf das Bernhardtsche hinweisen. Es erscheint wie die für die größeren Kinder bestimmten Blätter „Rheinisch-Westfälischer Kinderfreund" und „Sonntagsblatt für die ev. Jugend" bei der „Geschäftsstelle des Rhein.-Westf. Kinderfreundes" zu Mülheim a. d. Ruhr, Friedrichstr. 15—17 und kostet vierteljährlich 1 Ex. 30 Pfg., von 25 Ex. an je 16, von 50 an je 13, von 300 an je 12, von 600 an je 11 und von 1000 Ex. an nur je 10 Pfg. Die Geschäftsstelle liefert auf Wunsch mehrere Monate die verschiedenen Blätter umsonst, um dadurch jedem die Prüfung zu ermöglichen. Schmell.

Neue Bücher.

Deutschlands Jugend. 8. Jahrgang. Torgauer Verlagshaus. Geb. 2,50 M.
Erdkundlicher Bilderatlas. (Zu Harms Schulatlas.) Leipzig, List & von Bressensdorf. 40 Pf.
Müller, Johannes, Die Reden Jesu. 2 Bd. München, Beck. Geb. 4 M.
Ullstein-Jugend-Bücher. Berlin, Ullstein & Co. Jed. Bd. geb. 1 M.
Rud. Herzog, Siegfried der Held.
Otto Ernst, Gulliver.
Gust. Falke, Die neidischen Schwestern.
F. von Zobeltitz, Kampf um Troja.
Kinderlust. Lieder von Güll. Eßlingen, Schreiber. 80 Pf.
Zum Ausmalen. Stimmungen i. d. Natur. Ebenda 70 Pf.
Müller-Heintze, Abc in schwarzen Bildern. Ebenda. 80 Pf.
Matzdorf, Frau Holle. (Jugend- und Volksbücher.) Leipzig Strauch. 1 M.
Hoepfner, Die Sterntaler. (Jugend- und Volksbücher) Ebenda. 1 M.
Sagenkalender. Ebenda. 15 Pf.
Troeltsch, Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der mod. Welt. München, Oldenburg. 2,80 M.

Postels Lehrerkalender für 1912. Breslau, Hirt & Sohn. Geb. 1 M.
Deutsche Jugendbücherei. Sammelband. Berlin, Hillger.
Junge Helden. Geb. 80 Pf.
Habrich, Pädagog. Psychologie. Kempten, Kösel.
1. Bd., Erkenntnisvermögen. 4. Aufl. 4,20 (5,20) M.
2. Bd., Strebevermögen. 3. Aufl. 5 (6) M.
Blau, Und dann? (10 Vorträge.) Berlin, Trowitzsch & Sohn. 2 (2,80) M.
Wege zur Philosophie. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. Jeder Band 1,50 M.
Kinkel, Idealismus und Realismus.
König, Die Materie.
Strack, Bibl. Lesebuch für evang. Schulen. Ausg. C., Neues Test. Leipzig, Teubner. Geb. 1 M.
Ottsen, Der Regierungsbezirk Düsseldorf. Mörs, Steiger.
Petrich, Vom Alten Fritz, als er noch jung war. 10 Pf.
— —, Vom Alten Fritz, als er bei Jahren war. 10 Pf. — Berlin, Schriftenvertriebsanstalt.
Zimmer, Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule. Stuttgart, Spemann.
Koppelmann, Einführung in die Weltanschauungsfragen. Berlin, Reuther & Reichard. 1,50 M.
Katalog über Projektionsdiapositive. Wien, Langert & Co.
Spieser, Ein Klassenversuch mit Schreiblesenunterricht nach begrifflicher Methode. 2. Aufl. Großlichterfelde, Scheffer. 1,60 M.
Kittel, Die alttestam. Wissenschaft. 2. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer. 3 (3,50) M.
Bockemühl, Soldatenspielen. Großlichterfelde, Scheffer. 40 Pf.
Müller, Berth. Ottos Pädagogik. Ebenda. 40 Pf.
Kerner, Von der Weltanschauung zum Christentum. Ebenda. 80 Pf.
Graf, Aufruf zur Gesundung unserer deutschen Jugend. Worms, Selbstverlag. 15 Pf.
Heitmüller, Taufe und Abendmahl im Urchristentum. Tübingen, Mohr. 1 (1,30) M.
Meinhof, Von Golgatha bis an der Welt Ende. Leipzig, Wallmann. 60 Pf.
Schindlmayr, Pädag. Schatzkästlein. Augsburg, Bayer. Schulmuseum. Geb. 1,50 M.
Steinhausen, Kulturgeschichte der Deutschen in der Neuzeit. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.
Kalender für heilpädag. Schulen und Anstalten (1911/12). Leipzig, Scheffer.
Greubel, Lehrproben zur Einführung in das Verständnis der Landkarten. 2. Aufl. Leipzig, Heymann. 1,50 M.
Damaschke, Bodenreform. 6. Aufl. Jena, Fischer. 2,75 (3,25) M.
Ettlinger, Philosophische Fragen der Gegenwart. Kempten, Kösel. 5 (6) M.
Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. Ausgabe B. I. Teil. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 4,50 M, geb. 5,30 M.
— —; Auswahl neuerer Gedichte. 3. Aufl. 20 Pf.
— —, Auswahl historischer Gedichte. 20 Pf.
Dennert, Natur-Idyllen. 2. Aufl. Godesberg, Naturwiss. Verlag.
Hüttenrauch, Der evang. Bund. Eine Jubiläumsausgabe. Hamburg, Schloeßmann. Geb. 3 M.
Klüger, Dr., Friedr. Delitzsch, der Apostel der neubabylon. Religion. Leipzig, Krüger & Co. 1,50 M.
Seillière, Arth. Schopenhauer als romantischer Philosoph. Übers. von Fr. von Oppeln-Bronikowski. Berlin, Herm. Barsdorf. 3 (4,50) M.
Écho français, 32. Jahrg. } 24 Hefte jährlich zu je 5 M.
The English Echo, 15. Jahrg. } Stuttgart, Wilh. Violet.
Kotzde, Wilh., Und deutsch sei die Erde. (Mainzer Volks- u. Jugendbücher N. 17.) Mainz, Scholz. 239 S. Geb. 3 M.
Schnicke u. Schumacher, Liederkranz für Schule u. Haus. (Neue Notenschrift.) Barmen, Komm.-Verlag, Steinmetz. Kart. 50 Pf.
Busch, Hedw., Reigenspiele u. Reigen. 3. Aufl. 1. Heft. Gotha, Thienemann. Kart. 2 M.
Pfeiffer, Theorie u. Praxis der einkl. Volksch. 3. Aufl. Ebda. 3 (3,50) M.
Genau, Volksschulrechnen. 2. Aufl. Ebda. 2,50 (3) M.
Wetterling, Der franz. Unterricht in d. Lehrerbildungsanstalten. Ebda. 2,50 (2,85) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Mai.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Bemerkungen zu Ausdrücken, die durch Dörpfeld in die pädagog. Literatur eingeführt worden sind.

Von W. Vogelsang, Rektor in Barmen.

Herr Seminar-Oberlehrer Zeißig in Oschatz, der eine „Geschichte der pädagogischen Terminologie" herauszugeben gedenkt, bat um eine „Zusammenstellung der pädagogischen Bezeichnungen, die durch Dörpfeld sich eingebürgert haben". Von jedem terminus wünschte er zu wissen, „wo (Buch, Zeitschrift, Seitenangabe) und wann der Ausdruck das erste Mal auftritt, welche sachliche und sprachliche Erklärung der Urheber gibt u. dgl. m.".

Um seinem Wunsche zu entsprechen, und weil auch ich es für wichtig halte, daß die von Dörpfeld in die pädagogische Literatur eingeführten Ausdrücke zusammengestellt werden, möchte ich zunächst die Leser des „Ev. Schulbl." mit nachstehenden Bemerkungen zu 16 Ausdrücken bekannt machen, die meines Wissens zuerst von D. gebraucht worden sind. Sollte einer der Leser noch andere von mir übersehene Ausdrücke kennen, oder sollte ich diese oder jene Bezeichnung mit Unrecht Dörpfeld zugeschrieben haben, so bitte ich, mich darauf aufmerksam zu machen, damit ich in einem Nachtrag die nötigen Berichtigungen oder Ergänzungen veröffentlichen kann.

Anthropogogik. Mit diesem Ausdruck bezeichnet D. im Aprilheft des Ev. Schulbl. 1887 „die Pädagogik im großen Stil, die Gesamtpädagogik, welche nicht bloß die Unmündigen, sondern auch die Erwachsenen umschließt". „Dazu gehört denn, um unten anzufangen, vorab die Jugenderziehung in Haus und Schule, sodann die gesamte Wirksamkeit der Kirche oder die praktische Theologie, und ferner ein Teil der Wirksamkeit des Staates, nämlich soweit dasselbe in den Dienst der sittlichen Ideen tritt." (Ges. Schr. XI. Bd., S. 206.)

Aus dieser Auffassung der Pädagogik sind D.s Schriften zur Schulverfassung (8. u. 9. Bd.) zur Ethik (11. Bd.) und die im 10. Band unter dem Titel „Sozialpädagogisches" vereinigten Aufsätze geboren. D. war eben, wie Dr. von Rohden im Vorwort zum 11. Bande schreibt, „ein Schulmann,

der seinen Beruf in einem Umfang und in einer Tiefe erfaßte, wie wohl wenige vor ihm. Die Aufgabe der Volkserziehung, der allgemeinen sittlich-religiösen Charakterbildung, nahm sein gesamtes reiches Denken und Sinnen in Anspruch; ... das Gebiet dessen, was ihm zur Berufsforschung gehörte, konnte daher kaum enger umschrieben werden, als durch den Kreis des gesamten Geisteslebens der Nation, soweit es im wesentlichen Zusammenhange mit der Volksbildung steht. Die nationale und die soziale Frage war daher sehr frühe schon ernstlicher Gegenstand seines Interesses und seiner Erörterungen; Philosophie und Theologie mußten ihm zu seinen hochgesteckten Zielen dienen."

Ausführlicher als Dr. von Rohden spricht sich Dir. Trüper im Ev. Schulbl. 1900, S. 173 über Dörpfelds Verdienste um die Anthropogogik aus. Er schreibt S. 181: „D. hat die Schulpädagogik über den Individualismus, der auch bei Herbart und Ziller in der Didaktik vorherrscht, hinausgehoben und sie zugleich sozial begründet, also längst bevor Natorp, Rißmann u. a. mit dem einseitigen Begriff ‚Sozialpädagogik' hervortraten." Er hat zuerst als allgemeines Grundgesetz gefordert, „daß formale und materiale, oder subjektiv allseitige und objektiv allseitige Erziehung sich gegenseitig bedingen", mit anderen Worten, „daß die Interessen der Individualität und die Interessen der Sozietät bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind". (Grundgebrechen [1869] S. 36, VIII. Bd. II. Teil.) D.s Begriff der Pädagogik deckt sich mit dem, was Prof. Willmann in Prag 20 Jahre nach ihm historisch wie soziologisch näher begründete, ins Katholische übersetzte und in seiner geistvollen Schrift noch mit „Didaktik als Bildungslehre" bezeichnen konnte.

„Wer aber die Probleme der Erziehung so faßt, wie D. es getan hat, dessen pädagogisches Denken und Handeln wird nicht befriedigt durch die Didaktik und den Unterricht allein, der muß sich zum Volkserzieher, zum Sozialpädagogen im Sinne der ‚Pädagogik im großen Stil' erheben, zu der D. viele und wertvolle, ja bahnbrechende Beiträge geliefert und der er sein ganzes Leben gewidmet hat." „Sie ging weit über die Schule mit ihren Fragen des Unterrichts, der Regierung und der Zucht der Kinder hinaus. Sie hatte alle menschlichen gottgegebenen Gemeinschaften, die Familie, die Schulgemeinde, das soziale Leben, den Staat und das Vaterland, die Kirche und das Reich Gottes im Auge. Ihr Ziel war die Veredelung des Volkes. In diesem Sinne, nicht aber im Sinne des ‚sozial' genannten Klassenkampfes um die Futterplätze war D. Sozialpädagog. Über seiner Sozialpädagogik steht als Motto: Suum cuique." Ev. Schulbl. 1900, S. 223.

Theorie des Lehrplans. Von einer Theorie des Lehrplans ist in der Pädagogik erst seit 1873 die Rede. In diesem Jahre gab Dörpfeld unter

dem Motto: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es gibt", seine 95 Seiten umfassende Schrift „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" heraus. (Die 2. Aufl. Ges. Schr. II. Bd. I. T. umfaßt mit dem Ergänzungsaufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer und den 5 Zusätzen 170 Seiten.) In der Vorrede betont D. zunächst, daß der Titel seiner Schrift in der pädagogischen Literatur ein „Novum" sei, daß sie den Blick auf die „Natur der Lehrfächer und den dadurch gegebenen organischen Zusammenhang richten und zeigen wolle, daß die Lehrfächer nicht einen bloßen, nach Zufall oder Gutdünken aufgeschichteten Haufen, sondern ein durch Natur und Überlegung wohlgefestigtes Gebäude bilden, an dem auch kein einziger Stein verrückt oder herausgenommen werden kann". In der Schrift selbst begründet D. folgende 6 Grundsätze:[1])

1. Die Bildung verlangt eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer, oder der Lehrplan muß qualitativ vollständig sein.
2. In jedem der 3 sachunterrichtlichen Gebiete müssen die Zweigdisziplinen, soweit möglich, zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden, woraus dann auf jeder Stufe, von unten auf, soweit tunlich, etwas Ganzes zu lehren ist.
3. Nicht Lesen und Schreiben, überhaupt nicht der Sprachunterricht, sondern die 3 sachunterrichtlichen Fächer müssen die Basis des gesamten Unterrichts bilden.
4. Die Sprachbildung muß, wenn sie gediegen und gesund sein soll, ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben werden; m. a. W. die Sprachbildung muß ihre Hauptnährwurzel im Sachunterricht suchen.
5. Im Sprachunterricht hat sich die Hauptsorge auf ein geläufiges und sicheres Können — im Reden, Lesen und Schreiben — zu richten.
6. Auch in den rein formunterrichtlichen Fächern müssen ihre eigentümlichen Beziehungen zum Sachunterricht sorgfältig beachtet und zum besten beider Teile unterrichtlich verwertet werden.

Dörpfelds „Grundlinien" sind anerkanntermaßen (vgl. die Urteile von Ziller im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1874, von Hollenberg u. a.) eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit. „Ich kenne keine zweite Schrift, die bei so mäßigem Umfange einen solchen Reichtum von Gedanken enthält und mit einem so allumfassenden Blick das ganze Gebiet des Unterrichts überschaut und in so trefflicher Weise beleuchtet." (Lehrer Lützen auf der Schlesw.-Holst. Lehrerversammlung 1885.)

---

[1]) Sie werden hier nach ihrer Fassung in der 2. Aufl. angeführt.

Sach-Unterricht. Darunter versteht D. die 3 Unterrichtsfächer, die nach dem 3. Grundsatz der „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (1873 erschienen, Ges. Schr. Bd. II) die didaktische Basis des gesamten Unterrichts bilden müssen: Naturkunde, Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit und Religion. Diese 3 Fächer bilden die erste Gruppe der Lehrfächer. In zweiter Linie nennt D. die Muttersprache[1]) mit ihren Fertigkeiten: reden, lesen, schreiben. Die 3. Gruppe umfaßt die (rein) formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Gesang. (Näheres über die Gruppierung der Unterrichtsfächer und über die Notwendigkeit von Turnen und Handarbeitsunterricht findet man in den Grundl. S. 146 u. 147.)

Mit Absicht nennt D. im Sachunterricht nur die 3 Gesamtgebiete, nicht die einzelnen Zweigwissenschaften Mineralogie, Botanik usw. oder Geschichte, Geographie usw. oder bibl. Geschichte, Katechismus usw., weil nach seiner Meinung die Zweigdisziplinen soweit als möglich zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden müssen, woraus dann auf jeder Stufe, von unten auf, soweit tunlich, etwas Ganzes zu lehren ist. (2. Grundsatz der Grundl.)

Mit Absicht vermeidet D. auch den Ausdruck „Realien". „Ich habe dafür gute Gründe. Seitdem in der Schulsprache der Sinn des Wortes sich dahin fixiert hat, daß darunter Naturkunde, Geographie und Geschichte — oder nach meiner Einteilung: die Naturwissenschaften und die Wissenschaften vom Menschen und Menschenleben — verstanden werden sollen, ist der Ausdruck ‚Realien' allerdings mitunter bequem, weil man nun 2 Dinge in einem Atem bezeichnen kann. Daneben darf jedoch nicht übersehen werden, daß diese Anwendung des Wortes weder mit dem etymologischen, noch mit dem philosophischen Sinne desselben stimmt. Eine geraume Zeit hindurch hat er sogar viel Verwirrung angerichtet, wie sich u. a. noch an dem unglücklichen Namen ‚Realschule' sehen läßt, da derselbe den Charakter dieser Bildungsanstalt nicht besser bezeichnet, als wenn man das Gymnasium ‚Idealschule' oder ‚Sprachschule' und die Volksschule ‚Fertigkeitsschule' oder ‚Religionsschule' nennen wollte. Seinem Ursprunge nach (Comenius) will das Wort ‚Realien' lediglich im Gegensatze zum (ausschließlichen) Sprachunterricht gefaßt sein. ‚Realunterricht' kann in diesem Verstande nur heißen ‚Sachunterricht' — aber Sachunterricht im weitesten Sinne, wonach auch die geistigen Lehrobjekte (des menschlichen wie des religiösen Gebietes) mit einbegriffen sind. Kurz, der Realunterricht, so gefaßt, ist nichts anderes als unsere 3 sachunterrichtlichen Fächer, die vor und neben dem Sprachunterricht getrieben werden sollen (S. 12). Wem daran gelegen ist, daß alte Sünden

[1]) Auf S. 140 der Grdl. rechnet D. den Sprachunterricht zum Formunterricht.

aus der Welt geschafft werden, der sollte den toten terminus ‚Realien' so wenig als möglich gebrauchen, damit derselbe endlich vergessen würde. Nötig haben wir dies fremde Wort nicht; die deutschen Worte Sachunterricht und Wissensfächer tun dieselben Dienste und machen zugleich die alten Fehler wieder gut."

Gesellschaftskunde. So nennt Dörpfeld das, was man heute auch wohl Bürgerkunde, oder staatsbürgerlichen Unterricht nennt. Sie ist ihm nicht ein neuer Unterrichtsgegenstand, sondern eine „notwendige Ergänzung", ein „integrierender Teil des Geschichtsunterrichts" und hat die Aufgabe, die im Laufe des Geschichts-, des erdkundlichen, des Religions- und des Deutsch-Unterrichts vorkommenden gelegentlichen Belehrungen über die 5 Kulturfaktoren zu sammeln, zu bewahren und begrifflich zu ordnen, damit im Schüler eine Übersicht und Einsicht über bezw. in das gegenwärtige Menschenleben entstehe. Dabei liefert das Menschenleben der Gegenwart, wie es im heimatlichen Gesichtskreise vor Augen steht, den eigentlichen Anschauungsstoff, während der im Geschichtsunterricht vorkommende gesellschaftskundliche Stoff nur als Ausgangspunkt dient; doch ist dieser auf der Anwendungsstufe fleißig mit heranzuziehen, damit das erworbene begriffliche Licht nun auch rückwärts die Vergangenheit beleuchte. Die 5 Kulturstufen, in deren Kenntnis und Verständnis nach Dörpfeld der eigentliche Bildungsgehalt des Geschichtsunterrichts liegt, sind das Ethische, das Psychologische, das Ethnographische (Lebensweise und Sitten), das Volkswirtschaftliche oder die 6 Klassen der Arbeit und die Gesellschaften. Da das Ethische zur weiteren begrifflichen Verarbeitung dem Religiousunterricht zugewiesen wird, so hat das Dörpfeldsche „Repetitorium der Gesellschaftskunde", das schon 1871 als ein „Erstling seiner Art" erschien, 4 Abschnitte. Die beiden letzten umfassen ungefähr das, was in den üblichen „Bürgerkunden" behandelt wird.

Dörpfeld gebrauchte den Ausdruck „Gesellschaftskunde" schon 1871, als er das „Repetitorium" herausgab, ferner in den „Grundlinien" 1873 s. Ges. Schr. II. Bd., S. 17 u. ff. Eine eingehende Begründung seiner Ansicht über Geschichtsunterricht und Gesellschaftskunde findet sich in dem 1890 im Ev. Schulbl. erschienenen „Begleitwort zur Gesellschaftskunde". Vgl. Ges. Schr. IV. Bd. II. T.

Real-Lesebuch (sachunterrichtliches Lesebuch). Dörpfeld gebraucht diesen Ausdruck zuerst im Ev. Schulbl. 1872 in der Abhandlung: „Thesen und Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht in der Volks- und Bürgerschule" und zwar auf S. 24, wo er die 9. These begründet, welche lautet: a) „Dem mündlichen Unterricht muß ein Reallesebuch zur Seite treten." b) „Die naturkundlichen Lesestücke müssen dem Inhalt nach genau berechnet, in der Darstellung anschaulich, ausführlich und sprachlich leicht verständlich sein." —

„Das Real-Lesebuch hat im naturkundlichen (und humanistischen) Unterricht genau die Stelle, die das bibl. Historienbuch im bibl. Geschichtsunterricht einnimmt."

Ähnlich spricht sich D. in den „Grundlinien" 1873, Ges. Schr. II. Bd. I. T., S. 36 u. 37 aus. Das Real-Lesebuch ist „ein fachwissenschaftliches Lesebuch, das zugleich Lernbuch, oder ein Lernbuch, das zugleich Lesebuch sein kann. Die Lern-Lesestücke müssen sich den zu behandelnden Lektionen genau anschließen. Weder der Leitfaden mit seiner kurzen, gedrängten, trockenen, skelettartigen, abstrakten Darstellung, noch das übliche Lesebuch, dessen realistische Stücke sprachlich nicht einfach genug sind, und das die Regulative als Real-Lesebuch empfehlen, ist als Hilfsbuch für den Real-Unterricht geeignet. Der IV. und der V. Band der Ges. Schr. sind hauptsächlich der Real-Lesebuch-Frage gewidmet. Im V. Band S. 24 u. ff. findet man die Einzelvorteile der von D. befürworteten „zwei dringlichen Reformen" im Realunterricht (resp. Sachunterricht überhaupt) und im Sprachunterricht zusammengestellt. Das Real-Lesebuch ist nötig für alle Stufen, wo Real-Unterricht erteilt wird und für alle, auch die wenig- und einklassigen Schulen. Hier ist es sogar am nötigsten, weil der Lehrer, der mehrere Abteilungen zu unterrichten hat, im mündlichen Unterricht beschränkt ist."

Belletristisches Lesebuch. „In meinen Augen", so schreibt D. in seiner Abhandlung: „Der naturkundliche Unterricht in der Volks- und Bürgerschule" (Ev. Schulbl. 1872 S. 166 und Ges. Schr. IV. Bd. S. 128) „ist das sogenannte belletristische Lesebuch nicht das einzige, auch nicht das wichtigste Sprachlehrmittel, vielmehr muß dem Real-Lesebuch und den religiösen Lehrbüchern mindestens dieselbe Wichtigkeit für die Sprachbildung beigelegt werden. Stände es mit dem belletr. L. so, wie man gewöhnlich meint und wie der Beiname andeutet, daß es nur eine Seite der Sprache, nämlich ihre künstlerische Form repräsentierte, so würde ich es sogar hinter die genannten Lehr- und Lesebücher zurückstellen. Einmal deshalb, weil die künstlerische Sprachform, die manchmal recht hochbeinig einhergeht, unsern Kindern aus dem schlichten Volk doch nicht in den Mund geht, auch zu ihrem Gesichte nicht paßt. Sodann, weil nicht wenig künstlerische Produktionen mit unterlaufen, welche die ehrliche, deutsche Wahrheit der Rede gefährden. Glücklicherweise vertritt aber das belletr. L. noch etwas anderes als eine besondere Form der Sprache, — nämlich eine besondere Form des Sachunterrichts. Den Stoff können diese Produktionen nur entnommen haben aus der Natur, aus dem äußern und innern Menschenleben (und etwa noch aus dem religiösen Gebiete). Er wird aber nicht so dargestellt, wie er dem objektiv betrachtenden Verstande erscheint und wie das Real-L. ihn bietet, sondern wie er im Gemüte des Menschen sich gespiegelt hat und in dieser subjektiven (ästhetischen

oder ethischen) Betrachtung verarbeitet worden ist. Aus dieser Quelle, aus dem Gemüt, stammt auch seine künstlerische Form; denn wenn dieselbe nicht daher stammt, so ist sie dem Stoffe nicht angewachsen, sondern ein Machwerk. Das schönsprachliche L., das von rechtswegen einen besseren Namen haben sollte, repräsentiert somit eine besondere Aufgabe des Realunterrichts, nämlich die, den Realstoff noch mehr für die Gemütsbildung zu verwerten, als das Real-L. dies vermag. (Ähnlich verhalten sich die Kirchenlieder, Sprüche und Gebete zum bibl. Geschichtsbuche.) Nur in diesem Sinne steht es auch für die Sprachbildung neben dem Real-L. ebenbürtig da. Die künstlerische Form allein würde ihm diesen Rang, d. i. den tatsächlichen Einfluß auf die Sprachbildung, nicht verschaffen können. Darum will das belletr. L. auch etwas anders behandelt sein, als da geschieht, wo man es vornehmlich als Sprachlehrmittel betrachtet. Andrerseits will nicht übersehen sein, daß das belletr. L. den vollen Einfluß auf die Gemütsbildung doch nur dann gewinnen kann, wenn die Schulung in der objektiven Betrachtungsweise, die das Real-L. vertritt, mit vollem Ernste vorauf und nebenher betrieben wird." (Vgl. auch „Grundl." Ges. Schr. I. Bd. S. 44 ff.)

Im Vorwort zur 3. Aufl. der „Zwei dringlichen Reformen" (Ges. Schr. V. Bd. S. XXX) spricht sich D. in ähnlicher Weise über das Verhältnis des belletr. zum Real-L. aus. Er schreibt: „Die sachunterrichtlichen Lesebücher vertreten die fachwissenschaftliche Literatur. Das sprachliche L. vertritt die belletristische. Nun kann doch behufs der Sprachbildung die fachwissenschaftliche Literatur ebensowenig die belletristische ersetzen, als umgekehrt die belletristische Literatur die fachwissenschaftliche ersetzen kann. Beide Lesebücher sind nötig. Ob sie aber darum gleichwertig sind, oder etwa dem belletristischen Lesebuch der Vorrang gebührt? Lessing gibt als oberstes Kennzeichen des guten Stils die Deutlichkeit an und zwar für jede Art der Literatur, also auch für die belletristische. Die Kürze ist dabei mitzudenken, insofern diejenige Deutlichkeit am höchsten steht, die der wenigsten Worte bedarf. Hat nun Lessing recht, dann sind unzweifelhaft die sachunterrichtlichen Lesebücher das unentbehrlichste und beste Lehrhilfsmittel für diesen Kardinalzweck. Das belletristische Lesebuch hat in diesem Betracht nur eine untergeordnete Bedeutung. Warum?

1. Das nächste Erfordernis zum deutlichen Reden besteht in klaren Anschauungen und Begriffen. Sollen diese bei einem belletristischen Lesestücke gewonnen werden, dann müßte sein Inhalt gerade so wie eine sachunterrichtliche Lektion behandelt, nämlich vor dem Lesen durch das mündliche Lehrwort anschaulich vorgeführt werden. Bekanntlich tut das aber die übliche Methode nicht, sondern man begnügt sich damit, inmitten des Lesens die benötigten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen kurz einzuflechten. Wie

können nun hier so klare Anschauungen und Begriffe erworben werden, als es bei einer sachunterrichtlichen Lektion der Fall ist? Nur die Lesestücke, deren Inhalt vorher streng nach der Weise der sachunterrichtlichen Stoffe behandelt worden wären — was ich bei Stücken wichtigeren Inhalts auch immer geraten habe — nur diese würden den sachunterrichtlichen Lektionen an sprachbildendem Werke gleichstehen; alle übrigen sind minderwertig."

Didaktischer Materialismus. Unter didaktischem Materialismus versteht Dörpfeld „jene oberflächliche Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht". (Ev. Schulbl. 1879 S. 76, Ges. Schr. II. Bd. II. T., S. 6.) Auf S. 24 heißt es: „Der d. M. ist keineswegs eine besondere Art pädagogischer Theorie, sondern nichts mehr und nichts weniger und nichts anderes als eine aparte Spezies pädagogischer Unwissenheit." Er kennt beim Unterrichten nur 2 Operationen: „Dozieren" und „einprägen oder einüben", und verwendet die Zeit, die er bei der Durcharbeitung spart, dazu, desto mehr Lehrstoff durchzunehmen.

Memorier-Materialismus. Schon in der 1860 im Ev. Schulbl. erschienenen Abhandlung „Bemerkungen und Wünsche in betreff der Regulative" wendet sich Dörpfeld gegen das Übermaß des religiösen Memorierstoffes. Den Ausdruck „Memorier-Materialismus" gebraucht er in der 1869 S. 65 ff. im Ev. Schulbl. veröffentlichten Abhandlung „Über Erzählen und Einprägen der bibl. Geschichte" (Ges. Schr. III. Bd., S. 46). Sie erörtert die Losungen des M.-M. und kennzeichnet den revidierenden und lehrenden M.-M. Seine Losungen sind „sicheres Einprägen des Stoffes", „stetes Präsenthalten des Gelernten", beim bibl. Geschichtsunterricht „möglichst textgetreues Wiedererzählen". Er vertritt „das sogenannte materiale Prinzip in der Didaktik". „Materialismus nenne ich jene didaktische Irrlehre, weil sie das Lehrmaterial überwiegend betont und darüber den Geist, d. h. wichtige Seiten des Geistes vernachlässigt: entweder das Verständnis — was die obere Form ist — oder die Erbauung; — was schon roher ist, — oder beides, — was eben unter aller Kritik ist. Das Beiwort hat seine Berechtigung darin, daß bei der Bevorzugung des Einprägens die Lernarbeit des Schülers vornehmlich im ‚Memorieren' besteht und zwar im ‚mechanischen' Memorieren — zum Unterschied von dem ‚judiziösen'. Durch das Hauptwort wird demnach der Fehler in den Lehrzielen angedeutet und durch das Beiwort der Fehler in den Mitteln." (Ev. Schulbl. 1871, Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus. Ges. Schr. III. Bd., S. 127.) „Der M.-M. darf mit dem didaktischen M. nicht verwechselt werden. Jener meint die Fehler beim Memorieren, dieser dagegen die Fehler beim

Neulernen: die mangelhafte Beobachtung der sogenannten formalen Stufen und beim Einprägen." Ges. Schr. I. Bd., S. 156.

Lehrstadium. Mit diesem Ausdruck bezeichnet D. die Stufen, die der Lehrstoff durchlaufen muß, wenn er geistiges Eigentum der Kinder werden soll. Während man bei dem in der Herbartschen Schule geläufigen, auch von D. gebrauchten Ausdruck „formale Stufen" an das „Neulernen" denkt, umfaßt D. mit dem Ausdruck „Lehrstadium" auch das „Einprägen".

Er sagt nämlich in der 1877 im Ev. Schulbl. S. 1 ff. erschienenen Abhandlung über „Die schulmäßige Bildung der Begriffe" (Ges. Schr. I. Bd. II. T., S. 43 ff.): „Die 3 ersten Lehrakte, die das auffassende Erkennen im Auge haben, vereinigen sich bei mir unter den Begriff: erstes Lehrstadium.

Die aparten Einprägungsübungen (Abfragen und Lesen), die zwischen das erste Lernstadium und den Schlußakt sich einschieben, nenne ich zusammen: zweites Lernstadium. Die Schlußoperationen, die ich drittes Lernstadium heiße, nimmt bei mir eine erweiterte Gestalt an, indem dieselbe noch mehr enthält, als was wir bisher ‚Anwendung' genannt haben. Damit nämlich zwischen dem sachlichen und dem sprachlichen Lernen ein wechselseitiger Dienst in Gang komme, erfolgt zunächst ein ‚denkendes Reproduzieren' der Lektion, etwa an der Hand fixierter Fragen, mündlich oder schriftlich, und hierin liegt der Schwerpunkt der sprachlichen Prüfung; dazu kommt in passenden Fällen statt der schlichten Anwendungsübung, die bekanntlich eine Art ‚Produktion' ist, eine sachlich-sprachliche Produktion in Form eines selbständigen Aufsatzes. Diese letztere Aufgabe darf natürlich nur den befähigteren Schülern der Oberstufe zugemutet werden."

Somit ergibt sich folgende Übersicht der 3 Lernstadien und ihrer Lehrakte:

I. Lernstadium = anschauliches Verstehen.
   1. Akt: klares Anschauen — durch Vorzeigen und Erzählen.
      Einzurechnen, obwohl begrifflich zum 2. Akt gehörend:
      a) die einleitende Anknüpfung an die Erfahrung des Schülers,
      b) diejenigen Assoziationen und Kombinationen, die sich in die Erzählung (oder Beschreibung) einflechten lassen.
   2. (u. 3.) Akt: Entwicklung des Hauptgedankens (Begriffes, Lehrsatzes usw.) auf dem Wege der Besprechung. (Geschieht event. — in der Regel — mit der frageweisen Repetition im II. Lernstadium.)

II. Lernstadium = sicheres Einprägen
   a) kurz — durch frageweises Wiederholen der Hauptsachen,
   b) genauer — durch Lesen der betr. Lektion (Geschichte, Beschreibung, Gedicht usw.). Das Lesen fällt natürlich beim Rechnen, Zeichnen usw. aus. Bei Gedichten usw. schließlich wörtliches Memorieren.

III. Lernstadium = denkende Reproduktion und Produktion.

a) Reproduktion — nach freien oder fixierten Fragen, mündlich oder schriftlich. Bei Gedichten usw. wörtliche Rezitation.

b) Produktion:

α) einfach — (der 4. Lehrakt) nach freien oder fixierten Anwendungsfragen (z. B. Rechenaufgaben), physikal. Fragen, zuweilen mit technischer Übung verbunden (Kartenzeichnen, Anfertigung physik. Werkzeuge);

β) sachlich-sprachlich — Beantwortung einer umfassenden Frage (Thema) in Form eines freien Aufsatzes.

Warum D. in den sogenannten 5 formalen Stufen 3 Hauptlehroperationen, Anschauen, Denken, Anwenden hervorhebt, das begründet er ausführlich in der 1886 erschienenen 2. Auflage seiner Schrift: Der did. Materialismus. Ges. Schr. II. Bd. II. T., S. 100 ff.

Lernstation. Diesen Ausdruck gebraucht D. mit Rücksicht auf die Behandlung der bibl. Geschichte, die — nach den Abhandlungen der 60er Jahre — 4 Lernstationen durchlaufen muß. „Die erste Übung begreift das anschauliche Vorerzählen des Lehrers. Sprachliche, sachliche, psychologische Erklärungen samt dem, was die Erbauung noch besonders erfordern mag, sind begrifflich mit eingeschlossen. Ob der Lehrer diese Zutaten alle unmittelbar in seine Erzählung verwebt, oder aber teilweise bei den folgenden Übungen wechselt, — ob er ferner im ersteren Falle fast ausschließlich vortragend verfährt, oder reichlich Fragen einstreut, gelte hier als eine offene Frage.[1])

Die zweite ist auf den oberen Stufen das Lesen der Geschichte, an dessen Stelle, auf den unteren Stufen, ein nochmaliges einfaches Vorerzählen nebst einem vegetierenden Durchsprechen tritt.

Die dritte Übung gilt dem selbständigen Wiederholen der Geschichte zuhause. Auf den unteren Stufen fällt dieselbe natürlich fort. Den Kindern der Oberstufe bietet sich hierbei das ‚Enchiridion' als Hilfsmittel an.

Als vierte und letzte Übung verbleibt dann noch die (antwortweise oder erzählende — mündliche oder schriftliche) freie Reproduktion." Ev. Schulbl. 1869 S. 73 Ges. Schr. III. Bd., S. 56—85.

Enchiridion. Daß Luthers kleiner Katechismus den Nebentitel „Enchiridion", d. h. Handgriff oder Handbüchlein führt, ist wohl wenig beachtet worden. Durch Dörpfeld, der 1865 sein „Enchiridion der bibl. Geschichte zum ersten Male herausgab, — es liegt jetzt in 22. Aufl. vor —

[1]) Schon damals schwebte D. ein Verfahren vor, das er später als „darstellenden Unterricht" bezeichnete. Vgl. Der did. Mat. 2. Aufl. 1886. Ges. Schr. II. Bd. II. T., S. 115 ff.

ist der Ausdruck „Enchiridion" in die pädagogische Literatur eingeführt worden. Zur näheren Kennzeichnung des Büchleins steht noch auf dem Titelblatt: „Fragen zum rechten Erfassen und festen Fassen der Heilsgeschichte." „Zum rechten Erfassen der Erzählungen von den großen Taten Gottes glaubt der Verfasser vor allem ein **sinniges** Hören, Lesen und Bedenken derselben rechnen zu sollen, und zum sichern Fassen vor allem ein ernstgemeintes häusliches Repetieren an der Hand angemessener Fragen. Diesem Doppelzweck dient aber ein mechanisches Memorieren ebensowenig als ein die Gedanken des Kindes hin- und herzerrendes ‚Katechisiren', obwohl jenes Verfahren das Gute haben kann, daß die Schüler wirklich etwas lernen und dieses ‚Katechisieren' die Wirkung haben mag, der Stumpfheit und Gedankenlosigkeit zu wehren. Zwischen diesen Abwegen sucht das E. einen Mittelweg, der beides — ein sinniges und ein sicheres Lernen — zugleich erreichen möchte." (Ev. Schulbl. 1865, S. 121.) „Die Fragen sind so formuliert, daß sie in der Regel die einzelne Historie vollständig umfassen und zugleich eine Antwort mit den genauen Worten des bibl. Textes zulassen."

Das erste „Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridion" erschien 1865 als besondere Beilage zum Ev. Schulbl., das zweite Wort noch in demselben Jahre. Zur 12. Auflage schrieb D. nochmals ein ausführliches Vorwort (Ev. Schulbl. 1885, S. 39 ff.). Alle diese Artikel über das Enchiridion sind jetzt in den Ges. Schr. im 2. Teil des 3. Bandes zu finden. D. nannte das Enchiridion seinen „kleinen Liebling" und freute sich sehr darüber, daß es seinerzeit im Kirchl. Amtsblatt für Westfalen vom Gen.-Sup. Wiesmann den Pfarrern „aufs wärmste" empfohlen wurde, daß der katholische Schulrat Dr. Kellner es sogar den kathol. Lehrern angelegentlich und ohne Vorbehalt empfahl, und daß der Oberkirchenrat beschloß, die Provinzialkonsistorien auf das Büchlein aufmerksam zu machen und behufs des Schulgebrauchs, sich mit dem Herrn Kultusminister in Verbindung zu setzen.

Außer diesem Enchiridion hat D. im Jahre 1867 noch ein zweites Enchiridion herausgegeben, das auch nur Fragen enthält. „Es verhält sich zum 1. Ench. „ungefähr wie eine fremdsprachliche Schulgrammatik zum Elementarbuch dieser Sprache, oder wie ein Schullehrbuch der Geometrie zum geometrischen Anschauungsunterricht." „Es bietet weder eine abstrakte noch eine systematische Dogmatik. Das Dogmatische tritt nur konkret, d. i. verwachsen mit der Geschichte, auf." Es setzt voraus, „daß man im Religionsunterricht zwischen dem elementarisch-geschichtlichen und dem wissenschaftlich-systematischen Lehrgange eine Mittelstufe annimmt, und bietet sich für diese an". „In den höheren Schulen würde es etwa in Tertia und Sekunda sein Feld suchen müssen, ferner bei den Präparanden und auch im 1. Jahrgang der Seminare." Nebenbei möchte es auch ganz besonders allen

Lehrern, die für eine tiefere Auffassung der bibl. Geschichte Sinn haben, sich anbieten, namentlich da, wo für diesen Zweck kleinere Konferenzen bestehen." (Pastor Klähre in Berkau [Altmark] hat es seinem Konfirmandenunterricht zugrunde gelegt. Ev. Schulbl. 1902, S. 210.)

Im 2. Ench. wird die Heilslehre genetisch aus der Heilsgeschichte entwickelt. Welche Vorteile das hat, und wie D. dabei verfährt, das zeigt das von Dr. von Rohden vollendete bezw. bearbeitete Handbuch zum 2. Ench. im XII. Band der Ges. Schr. von D.

Repetitorium. So nennt D. zwei für den naturkundlichen und den humanistischen (Geschichte und Gesellschaftskunde) Unterricht bestimmte Hilfsbücher für die Hand der Schüler, die 1871 zum 1. Male erschienen. Sie sind Seitenstücke zum „Enchiridion der bibl. Geschichte", denn auch sie enthalten Fragen zur Wiederholung und zum Verständnis des durchgenommenen Stoffes. Sie sollen, wie D. in einer Selbstanzeige zur 2. Aufl. (Ev. Schulbl. 1881, S. 46) bemerkt, „ein Hilfsmittel für das ‚Anwenden' und die ‚Schlußreproduktion' sein; was nicht ausschließt, daß sie auch beim repetierenden Einprägen mithelfen, wo der Stoff dies zuläßt". „In der Physik bietet das R. nur Anwendungsfragen — die bekanntlich dasselbe sind, was im Rechnen die Aufgaben sind. Im Anwenden liegt zugleich ein stetes Befestigen und Erproben." „In der Naturbeschreibung und der Geschichte bietet das R. vorwiegend reine Reproduktionsfragen. Sie sind aber so formuliert, daß sie stets das Denken in Anspruch nehmen. In der Geschichte ist zudem darauf Bedacht genommen, daß sie auch den pragmatischen Zusammenhang der Begebenheiten wieder vorführen." Im R. erblickte D. zugleich das „Haupt-Hilfsmittel für die Übung im Aufsatzschreiben und freien Reden". (Ev. Schulbl. 1873, S. 215.) Denn „im Realunterricht ist das meiste geradezu in den Wind gesät, wenn ihm nicht ein Frageheft zur Seite steht. Überdies kann ohne ein solches Real-Frageheft auch der Sprachunterricht auf keinen grünen Zweig kommen". Ev. Schulbl. 1871, S. 418.

In der Theorie war Dörpfeld schon längst vor der Herausgabe seines „Repetitoriums" von dem Wert desselben überzeugt. Denn im Ev. Schulbl. 1866, S. 326 sagte er bereits: „Hinsichtlich der Repetition behaupte ich nun, daß hierbei ein Heftchen angemessener Repetitionsfragen, welches der Schüler zu Hause benutzen kann, einen Dienst zu leisten vermag, der durch kein anderes Mittel zu ersetzen ist."

D. beabsichtigte, ein „Methodisches und sachliches Lehrbuch des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" herauszugeben; sein baldiges Erscheinen wurde öfter im Ev. Schulbl. angekündigt. Leider ist D. nicht dazu gekommen, das Handbuch fertigzustellen.

Onomatisches Wörterheft. D. spricht zum erstenmal darüber in seiner Abhandlung: „Der naturkundliche Unterricht in der Volks- und Bürgerschule", und zwar in dem Abschnitt, der die Hauptfehler des bisherigen Sprachunterrichts, insbesondere in seinem Verhältnis zum Sachunterricht erörtert. Nachdem er nachgewiesen hat, daß „der Sprachunterricht — seinem Hauptteil und Kern nach — in und mit dem Sachunterricht gegeben werden muß" (vgl. Grundl. 4. These), sagt er (Ev. Schulbl. 1872, S. 172 u. Ges. Schr. IV. Bd., S. 136): „Was dann für die Sprachschulung noch insonderheit nötig ist:

a) einige onomatische Übungen, behufs des Sprachverständnisses,

b) einige wenige separate orthographische Übungen —

dafür wird sich jetzt leicht die Zeit finden. Und damit lasse man es gut sein."

Die erstgenannten Übungen „bestehen im wesentlichen darin, daß die Schüler sich ein onomatisch-lexikologisches Wörterbuch anlegen und einprägen. Dasselbe schließt sich genau an den Sachunterricht in allen 3 Wissensfächern an: im Grunde gehört es also mehr zum Sachunterricht als zum separaten Sprachunterricht. Den Hauptstock des Wörterbuches bilden solche Wörter aus der naturkundlichen, humanistischen und religiösen Lektüre, die den Schülern nicht sofort oder nicht ganz verständlich sind. Dieselben werden entweder durch bekannte synonymische Ausdrücke verdeutlicht oder kurz umschrieben.

Soweit ist also dieses Wörterbuch eine Sammlung von Synonymen. Dazu kommt zweitens eine kleine Anzahl von hervorragenden Wortfamilien. Im Wörterbuch stehen dieselben nur beispielsweise als Repräsentanten, denn das, was sie bezwecken, — nämlich die Schüler zu gewöhnen, sich bei einem Wort auf seine Abstammung zu besinnen — muß von der Mittelstufe an bei der Lektüre mit geübt werden. Der dritte Bestandteil des Wörterbuchs enthält die Tropen (die bildlichen Ausdrücke und Redensarten), die im Verlauf des Unterrichts aufgelesen worden sind.

Natürlich muß diese Wörtersammlung nicht bloß aufgeschrieben, sondern auch eingeprägt und gelegentlich wie ein fremdsprachliches Vokalbuch abgefragt werden. Auf die verschiedenen Vorteile dieser onomatischen Übungen — auch für die Orthographie — kann ich hier nicht näher eingehen. Es wird auch wohl nicht viel Überlegens bedürfen, um einzusehen, daß ein solch selbstgefertigtes Wörterbuch ein ungleich wertvollerer Sprachschatz ist, als eine Grammatik."

In dem Aufsatz: „Die schulmäßige Bildung der Begriffe" (Ev. Schulbl. 1877, S. 1 u. ff. Ges. Schr. I. Bd. 2. T., S. 21) bezeichnet D. als Zweck des onomatischen Wörterheftes, „das Verständnis der im Sach- und Sprachunterricht kurz erklärten Ausdrücke (inkl. Tropen) auch im Gedächtnis festzulegen". Hier gibt er auch Beispiele solcher Erklärungen:

Die Form = die Gestalt;
formieren = gestalten, bilden;
reformieren = umgestalten, verbessern;
die Reformation = die Verbesserung;
trübsinnig = schwermütig, traurig usw.

Vom onomatischen Wörterbuch ist ferner noch die Rede in der Schrift: Zwei dringliche Reformen. Ges. Schr. V. Bd., S. XXIII u. S. 19 ff., S. 29.

Schulgemeinde. Im Ev. Schulbl. 1859 gebraucht D. diesen Ausdruck zuerst in den Aufsätzen, die 1863 als Buch unter dem Titel: „Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate" herausgegeben wurden. Sie finden sich jetzt in den Ges. Schr. VIII. Bd. 1. Teil.

„Der Begriff der Schulgemeinde ist in meiner Schrift klar genug bezeichnet: Eine korporative Verbindung von Familien gleichen religiösen Bekenntnisses behufs der Bildung ihrer Kinder — das ist die wahre Schulgemeinde, die rechte Schulmutter." (Ev. Schulbl. 1864, S. 30.)

Im VII. Band der Ges. Schr. S. 53 definiert D. so:

„Die Schulgemeinde ist ein Verband von Familien — auf Grund des Elternrechts — zur gemeinsamen Erziehung der Jugend.

Die gemeinsame Erziehung bedingt, daß die betreffenden Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also vor allem gewissenseinig sein müssen. Die Schulgemeinde-Institution übt einen vielseitig erziehlichen Einfluß aus — beides, auf die Bevölkerung selbst, wie auf den Lehrerstand und wirkt dadurch auch wieder fördernd auf die amtliche, soziale und ökonomische Stellung des letzteren ein.

a) Sie belebt in den Familien das Interesse für die Schulbildung und ihre Anstalten;
sie regt in ihnen den freien Opfersinn an und wendet ihn der Schule zu;
sie stärkt in ihnen das Bewußtsein des Familienrechts und der Mündigkeit;
sie fördert das Geschick zur Selbstverwaltung;
sie ermöglicht und befördert ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus.

b) Sie sichert dem Schulamte die benötigte und ihm gebührende Achtung;
sie wirkt nachhaltig fördernd auf die berufliche Tüchtigkeit, persönliche Ehrenhaftigkeit, standesgemäße Haltung, Besonnenheit und innere Selbständigkeit des Lehrerstandes;
sie verhilft demselben, soweit es in ihrer Macht steht, zu den ihm gebührenden Amts- und Standesrechten;
sie trägt in mehrfacher Weise zur Verbesserung seiner ökonomischen Lage bei, kurz

die Schulgemeinde-Institution ist in D.s Augen „das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung“ (s. VII. Bd. der Ges. Schr.).

Dem Ausdruck „Schulgemeinde“ wird neuerdings z. B. in Programmen höherer Schulen leider eine andere Bedeutung beigelegt. Wenn es z. B. heißt: Die ganze Schulgemeinde versammelte sich in der Aula, so ist damit das Lehrer-Kollegium samt den Schülern und den etwa erschienenen Eltern gemeint.

Schul-Synode. Über die Schulsynode, die als beratendes Kollegium der Bezirks-Regierung zur Seite stehen soll, spricht sich D. in der 1869 erschienenen Schrift: Die 3 Grundgebrechen der hergebrachten Schul-Verfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (Ges. Schr. VIII. Bd. II. T., S. 114) wie folgt aus:

„Die landschaftliche oder Bezirks-Schulsynode darf keine bloße Schulzunfts-Versammlung sein, sondern ein Kollegium, worin alle korporativen Schulinteressenten vertreten sind, nämlich die Schulgemeinde (Familie), die kirchliche Gemeinde, die bürgerliche Gemeinde und der Lehrerstand als Vertreter der technischen Erfahrung. Was man durch reine Lehrersynoden, wie sie in der Schweiz[1]) üblich sind und manche Lehrer sie wünschen, erreichen will, — ‚einen reinen, unverfälschten Ausdruck der Ansichten und Wünsche des Schulstandes‘ — läßt sich bei der hier vorgeschlagenen Organisation der Verwaltung nicht nur ebensogut, sondern noch besser erreichen.

Einmal wird die landschaftliche Synode sich gar nicht mit methodischen Fragen zu befassen haben; denn für diese muß der Schwerpunkt in der Kreis-Instanz liegen. Allerdings hat die Synode über das Was und Wieviel des Unterrichts zu urteilen, sodann über Lesebücher, Schulzeit, Schulbauten, Utensilien, über die Vorbildung der Lehrer usw., allein in diesen Fällen wird sie in der Regel erst die Gutachten der Kreis-Lehrerkonferenzen einholen, und sodann ist in ihrer Mitte die professionelle Einsicht durch Lehrer, Pfarrer, Schulinspektoren und Seminar-Direktoren stark genug vertreten, um sich Gehör verschaffen zu können. Daß aber hier die technische Kenntnis und Erfahrung mündlich sich aussprechen kann, und zwar vor allen Schulinteressenten und vor den Spitzen der Schulverwaltung, ist ungleich wichtiger und einflußreicher, als die Protokolle von Lehrersynoden, oder die Verhandlungen der Lehrer bloß in Gegenwart des Schulrates es sein können.“ (Ges. Schr. VIII. Bd. II. T., S. 114 u. ff.)

In dem Fundamentstück (VII. Bd. der Ges. Schr.) zeigt D., daß Schulsynoden (Bezirks- u. Landesschulsynoden) geradeso wie die Schulgemeinden aus folgenden Gründen nötig sind:

---

[1]) Auch in Hamburg.

1. damit das Familienrecht bei der Schulverwaltung gewahrt bleibe;
2. aus Zweckmäßigkeitsgründen;
3. um der Gewissensfreiheit willen;
4. um das Selbstverwaltungsprinzip zu seinem Recht kommen zu lassen;
5. um die Schulangelegenheiten dem Streit zwischen Staat und Kirche möglichst zu entziehen;
6. um die Pädagogik, das Schulamt und den Lehrerstand bei der Schulverwaltung zu Wort kommen zu lassen, und
7. um für die Erziehungs- und Schulangelegenheiten in allen Volkskreisen das nötige Interesse zu wecken und zu pflegen, sowie durch Kreis-, Provinzial- und Landessynoden das Interesse für kirchliche Angelegenheiten gepflegt und gefördert wird.

Wer sich ein klares Bild über D.s Vorschläge zur Schulverwaltung — in der Schulgemeinde, der bürgerl. Gemeinde, dem Kreise, dem Reg.-Bez. und dem ganzen Lande — machen will, möge nachlesen, was Dörpfeld auf S. 164 ff. über Mitgliederzahl und Wahlweise der Schulgemeinde-Vertretung (Schulvorstand und Schulpräsentation), der kommunalen Schuldeputation, des Kreis-Schulausschusses, der Reg.-Bez.-Schulsynode und der Landes-Schulsynode sagt.

Mittelschule. Auch dieser Ausdruck ist — in dem in Preußen gebräuchlichen Sinne — meines Wissens von Dörpfeld geprägt, und zwar in einer auf Wunsch des Barmer Bürgermeisters Windhorn im Jahre 1853 herausgegebenen Broschüre mit dem Titel „Der Mittelstand und die Mittelschule, oder: wodurch kann unser Mittelstand und namentlich der Handwerkerstand wieder gehoben werden? Welches ist der nächste Hebel und wo ist derselbe anzusetzen?" Diese Arbeit Dörpfelds findet sich in den Ges. Schr. nicht; doch spricht er sich im X. Bd. II. T., S. 215 u. ff. über die Mittelschule aus. D. versteht unter Mittelschule eine „Schule für die Kinder des Mittelstandes, die bis zum vollendeten 15. Jahre besucht wird, eine geringere Klassenfrequenz hat als die Volksschule und mit ihr organisch unter demselben Leiter verbunden ist, und außer den Unterrichtsgegenständen der Volksschule auch Unterricht in einer fremden Sprache erteilt."

Im gleichen Sinne hat Rektor Horn, noch vor Erlaß der „Allgem. Bestimmungen vom 15. Okt. 1872" in einer 1871 in Witten bei Krüger erschienenen Broschüre: „Die Mittelschule, ein notwendiger Ausbau unseres Volksschulwesens" sich über die Mittelschule ausgesprochen.

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Botanische Exkursionen und Betrachtung von Pflanzengenossenschaften (Lebensgemeinschaften).[1]

Von C. Walter Schmidt-F. W.-Hütte.

Die nachstehende Arbeit möchte noch einmal den hervorragenden Wert naturwissenschaftlicher Exkursionen nachweisen und einen Beitrag zur Behandlung der Lebensgemeinschaften von der botanischen Seite aus liefern. Es ist nötig, immer wieder den Wert naturwissenschaftlicher Exkursionen zu betonen, da noch mancher Vorgesetzte in dem Glauben ist, daß es sich hierbei um angenehme Spaziergänge von Lehrern und Schülern handelt.

Ist eine botanische bezw. naturwissenschaftliche Exkursion für unsere Schüler nötig? Hier ja, dort nein. Beide Antworten sind relativ richtig. Handelt es sich um Ausflüge, bei denen Wichtiges aus der Natur gezeigt werden kann, was in der Klasse ausgeschlossen ist, so antworten wir: ja. Dann ist die Exkursion sogar Pflicht. Läuft die Sache auf einen angenehmen Spaziergang, bei dem hin und wieder vom Herrn Lehrer ein Pflänzchen gezeigt wird, hinaus, so ist die Exkursion zu verwerfen. Wir haben also die Notwendigkeit unserer Ausflüge an die Bedingung geknüpft, daß der Klassenunterricht nur unvollständig und in beschränktem Maße seiner Aufgabe gerecht werden kann, die Kinder „zur aufmerksamen Beobachtung und sinnigen Betrachtung" sowie zu Totalbildern zu führen. Dies ist leicht bewiesen. Nicht einmal die Betrachtung einzelner Naturgegenstände läßt sich in der Klasse vollkommen ermöglichen. Nehmen wir an, es handle sich um die Besprechung irgend einer Pflanze, z. B. der Teichrose. Auf dem Pulte liegen Blüten und Blätter — ein Torso. Wo sieht das Kind hier schon am Einzelobjekt die Verankerung im Boden, das Auf- und Abwärtsfluten der langgestielten Blätter, die dem Wellenschlage folgen? Wo sieht es, daß die Teichrose auch „verlanden", d. h. ihre langen Stiele verlieren und zur Landform werden kann? Nur in der Natur selber.

Man wähle den Fingerhut, die so oft an Waldrändern wachsende, prächtige Giftpflanze. Steht er vor einer Waldmauer, so drehen sich wegen des Sonnenlichtes die Blüten vom Walde ab, der aufgehenden Sonne entgegen. Vom freien Felde nur können Insekten kommen und die notwendige Befruchtung vermitteln. Diese Vorgänge sind wiederum in der Klasse nur mangelhaft zu veranschaulichen. Oder, wir betrachten den interessanten Sonnentau. Dazu gehört unbedingt die Umgebung. Die Kinder müssen den unfruchtbaren, moorigen Boden sehen, selbst schließen, daß die Pflanze auf diesem Boden zu anderweitiger Ernährung gezwungen ist. Wir finden: schon am einzelnen Objekt läßt sich in der

[1] Dieser Aufsatz wird, wie ich hoffe, für die Arbeit des beginnenden Sommerhalbjahres gute Anregungen geben; er hat leider lange in der Mappe liegen und auf gut Wetter warten müssen. A.

Klasse nicht alles zeigen. Nun wird neuerdings verlangt, daß die Kinder auch die Zusammenhänge des tierischen und pflanzlichen Lebens finden sollen, soweit es geht. Du lieber Himmel! Um Zusammenhänge finden zu können, muß ich erst Objekte kennen, sogar viele Objekte kennen. Oder will mir jemand weismachen, daß die paar Pflanzen, die im Sommer behandelt werden, schon genügen, um Kausalzusammenhänge auffinden zu lassen? Dazu gehören zahlreiche Gegenstände, die bald unter diesem, bald unter jenem Gesichtspunkte betrachtet werden, mit einem Worte: möglichst viele Exkursionen. Eben weil zur Aufdeckung von Beziehungen viele Naturgegenstände gehören, stritt ich in einem der vorigen Aufsätze für das Herbarium, damit das Kind sich mit seinen Pflanzen beschäftigen muß, gegebenenfalls angeregt werde, weiterzusammeln, zu vergleichen und zu prüfen.[1]) So entsteht ein Grundstock von mit den Kindern erarbeiteten Wahrheiten, auf denen sich weiter aufbauen läßt. Man wirft den Systematikern vor, daß sie, auf gut Deutsch gesagt, sich nicht aus dem bequemen Ruhesessel zu erheben vermöchten, vermutlich aus — Faulheit! Ich trete nicht für reine Systematik allein ein, gewiß nicht. Aber, man sage mir doch, was bequemer ist: an einem Einzelobjekt einige biologische Momente abhaspeln oder viele Objekte unter einem Gesichtspunkte betrachten, das Gemeinsame herausstellen, die Kinder veranlassen, diese Pflanzen säuberlich einzukleben, das Herbarium nachsehen und die Kinder bitten, noch andere Fälle herbeizuschaffen? Über die Antwort bin ich nicht im Zweifel. Es ist überhaupt sehr merkürdig, daß gerade viele „biologische" Leute (man verzeihe das Attribut!) am wenigsten Objekte kennen; und das sind die Leute, die über die Zusammenhänge lang und breit dozieren und den Mund sehr voll nehmen. Diese Beobachtung läßt sich bis zur Universität hinauf machen. Ich weiß aus eigner Erfahrung, wie einige Biologen jedes Jahr denselben Weg für ihre Exkursionen wählten, weil — an diesem Wege immer dieselben Pflänzlein wuchsen, die der Herr Professor gerade kannte; allein er lehrte über „Zusammenhänge" in der Botanik. Wer lacht da nicht? — — — Wollen wir einmal das heiß umstrittene Gebiet der „Lebensgemeinschaften" betreten, so leuchtet ohne weiteres die unbedingte Notwendigkeit der Exkursionen ein. Die Pflanze in der Umgebung, Bodenart, Belichtung, Bestäubung, Insektenbesuch, gegenseitige Beeinflussung, Anpassung an den Boden, Verhältnis von Tier zu Pflanze usw. sind nur durch Ausflüge klarzulegen. So dürften sowohl Berechtigung wie Notwendigkeit der Exkursionen jedem denkenden Pädagogen einleuchten, was zu beweisen war, ganz abgesehen von dem hohen Nutzen, den sie fast allen andern Fächern bringen.

Vorbedingungen für das Gelingen einer Exkursion.

Einer erfolgreichen Exkursion müssen wichtige Vorbereitungen vorausgegangen sein. Ich bleibe bei dem zu betrachtenden Beispiele. Die Exkursion geht in den Sumpf. Also werde ich die geologischen Grundlagen feststellen; in diesem Falle die wasserundurchlässige Tonschicht unter dem Sumpfe kurz an der Wandtafel skizzieren und die Kinder finden lassen, daß sich hier Wasser ansammeln muß. Die Kinder sehen so, warum gerade hier ein Sumpf entstanden ist und nicht etwa dort, wo sich fruchtbares Ackerland vorfindet. Das

[1]) 55. Jahrg. dieses Blattes, Nr. 8, S. 326.

sind jedoch nur theoretische Vorbereitungen, bei denen eine Geologie der Heimat gute Dienste tun kann. Nun die praktische Seite: selbst den Sumpf mehrmals besuchen und studieren! Der Lehrer muß die Gewächse kennen bezw. bestimmen können, damit er später nicht von gewitzigten Herrn Jungen „hereingelegt" wird, wie das häufig vorkommen soll. Ich weiß aus meiner eigenen Jugend, was für einen königlichen Spaß es uns machte, den Lehrer auf diese Weise in Verlegenheit zu setzen. Davor soll er sich nach Kräften hüten. Man glaubt garnicht, wie durch solche Dinge die Autorität gesteigert oder auch vermindert werden kann. Ist sich der Lehrer über die floristische Beschaffenheit des Gebietes klar, so muß das Typische herausgeschält werden. In diesem Falle sind also markante Vertreter der Sumpfflora besonders ins Auge zu fassen. Darunter sind die Pflanzen zu verstehen, die der Lebensgemeinschaft das Gepräge aufdrücken; hier also etwa: Torfmoos, See- und Teichrose, Sonnentau, Schilf, Riedgräser, Binsen, Erlen, Sumpfblutauge, Heidekraut u. a. Weiter erhebt sich die Frage: Unter welchen Gesichtspunkten soll der Sumpf betrachtet werden? Damit streifen wir eine andere Frage: wie oft führen wir die Jugend dorthin? Wie lange? Es leuchtet ein, daß ein so reichhaltiges Gebiet nicht mit ein-, auch nicht mit zweimaliger Betrachtung erledigt werden kann. Wir nehmen also einen längeren Zeitabschnitt, etwa einen Sommer und gehen womöglich jede Woche dorthin. Nunmehr ließe sich die erste Frage beantworten. Wir betrachten den Sumpf unter möglichst vielen Gesichtspunkten nacheinander. Das Wie wird weiter unten ausgeführt werden.[1])

Daß bei Exkursionen eine stramme Zucht herrschen muß, ist eine selbstverständliche Voraussetzung; widrigenfalls ist alle Mühe umsonst.

Zur Sache nun!

Eine botanische Exkursion.

Ein lachender Julitag! Weißleuchtende Birkenstämme grüßen in der Ferne. Da liegt das Moor mit seinen Geheimnissen .... da wollen wir hin. Wir biegen von der staubigen Landstraße ab. Laubschwere Äste spenden angenehme Kühle. Die kleinen Gäste im Gezweig horchen verwundert den frischen Weisen, dem eifrigen Getrippel der Füße. Wer das sein mag? Nun, wir sind's; wir kommen in friedlichster Absicht; wir wollen euch bloß belauschen, euch und alles, was hier kribbelt, zappelt, lebt und webt. Wir kommen an einer Tongrube vorbei. Sieh da! „Schwalben!" Wahrhaftig! Da haben Mauerschwalben ihr Heim aufgeschlagen. Nun gucken sie sehr verwundert aus den zahllosen Löchern auf das Häuflein Menschenkinder, die sie neugierig besehen. „Wer von den Knaben klettert mit dabei?" Sogleich sehe ich ein dutzend Hände. Geht nicht. Drei genügen. Also hinauf! Aber achtgegeben! Der Ton ist glitschig. Fallen wir, kriegen wir in dem weichen Ton zwar keine Beulen; aber die Mutter wird über die weißgetonten Hosen schimpfen. Meine Jungens haben einen königlichen Spaß: aus dem einen Loche strecken Junge neugierig

[1]) Noch eins! Ich möchte noch darauf hinweisen, daß es von großer Wichtigkeit ist, sich über etwaige gefährliche Stellen zu orientieren; z. B. bei Sumpf und Moor über ehemalige Torflöcher, bei Exkursionen in den Wald über Felsgründe, tiefe, steilabfallende Schluchten u. dergl.

die Köpfchen heraus. „So, nun herunter und erzählt unten, was ihr saht!“ Weiter geht's. Wir nähern uns dem Moore. Sumpfige Wiesen, Tümpel, von Heide umrahmt, kündigen es an. Da! Wir sind um eine Ecke gebogen. Ein Ausruf: Das ist das Moor! Jetzt aber hinein! Durch stachlichte Brombeersträucher, dichtes Untergehölz krabbelt die Schar. Sie sind schon vor mir am Rande. Sonderbar, und doch schön! Das will ich meinen. Wir werfen einen Totalblick auf das Ganze. Dabei soll auch die Ästhetik zu ihrem Rechte kommen. „Was ist denn hier so schön?“ Die ruhige Wasserfläche, umsäumt von Heidekraut; das Grün der Birken im Gegensatz zum leuchtenden Stamm; die sich spiegelnde Birkenkrone im Tümpel; das wehende Schilf am Teichrande; die sich leise schaukelnden Seerosen; das tiefrote nickende Blutauge am Rande; die schillernde Libellenschar; die düster-ernsten Stämme der Erlen; die prachtvollen Wedel des Königfarnes .... endlos sind die Schönheiten auch des Moores für ein Auge, das sehen gelernt hat. Und die Schüler sollen sehen lernen, auch ästhetisch sehen lernen in die sie umgebende Natur. Ob das wohl jemand so malen kann? Nun versteht ihr, warum die Landschaftsmaler gerne ins Moor gehen, um ihm seine Schönheiten abzulauschen.

Wir treten an die naturwissenschaftliche Besprechung heran.

1. Warum entstand hier ein Moor? Eben waren wir an der Tongrube. Die Tonschicht zieht sich unter dem Moore her. Der Ton ist wasserundurchlässig. Das Wasser bleibt also stehen, bildet Gräben, Teiche und Tümpel, hat weiter wenig Abfluß und wird vom Regen gespeist. Auf dem Tone Sand. Gemisch von Erde und Wasser.

2. Besiedelung. (Ich gebe die lat. Namen, weil die vulgären zu sehr variieren.)

I. Gruppe. Schwimmpflanzen; lange Wurzelstöcke.	Im Wasser.	1.	Nymphaea alba, Nuphar luteum, Hottonia palustris, Myriophyllum, Potamogeton, Sparganium, Ranunculus aquatile, Najadaceae, Elodea.
	Am Rande.	2.	Phragmites, Typha, Hydrocotyle, Equisetum, Juncus, Acorus Calamus, Carex.
II. Gruppe.	Zwischen vorigen Gruppen ein Netzwerk über das Wasser spinnend.		Lemna, Characeae, Elodea, Algen. (Ulothrix, Cladophora, Beggiatoen, Oscillarien.) Sphagnum, Mnium und Hypnum. Zwischen Sphagnum: Drosera, Comarum.

Es versteht sich, daß die Kinder nicht mit sämtlichen Namen geplagt werden können. Ich zeigte ihnen allgemein Binsen, Seggen, Schilf, Algen, weil es dominierende und typische Moorbewohner sind. Markante Vertreter, wie Seerose, Sonnentau, Torfmoos u. a. sind unbedingt zu merken. In dem Schema ist angegeben, wie sich ungefähr die Besiedelung der Moortümpel vollzieht: zuerst Schwimmpflanzen (See- und Teichrosen, Laichkräuter); am Rande siedeln sich Schilf, Riedgräser, Kalmus, Schachtelhalme an. Dazwischen stellen sich mit der Zeit Torfmoose, Wasserpest, Wasserlinsen u. dergl. ein, bis allmählich ein Netz über den Tümpel gesponnen und er von einer losen, schwappenden Decke bedeckt ist. Ist dieses Netz erst da, geht die Besiedelung

schneller: Sonnentau, Blutauge, Linsen finden sich dazwischen ein, die Decke wird dicker und reicht allmählich am Rande auf den Grund. Teile versinken und neue wachsen nach, bis der Tümpel ausgefüllt ist. Die dominierenden Pflanzen sind die Torfmoose beim fertigen Moore. Sie wachsen höher und höher; die unteren Teile sterben ab, verwesen jedoch nicht, weil kein Sauerstoff hinzutritt. So wächst das Moor höher, schließt Bäume und Sträucher ein, die absterben. Es bilden sich Humussäuren, die konservierend wirken. Sie verhindern das Entstehen gewisser fäulniserregender Spaltpilze. So findet bei den absterbenden Pflanzenteilen kein Verwesen, sondern nur ein Verkohlen statt. Bei fortwährender Vergrößerung ersticken Bäume und Sträucher im Torfschlamm.

3. Floristische Übersicht. a) Die Kinder suchen selbst die umstehenden Gewächse. Dabei müssen sie unbedingt angehalten werden, nur je eine Pflanze, vollständig! mitzubringen, damit der widerlichen Blumenköpferei vorgebeugt werde. Man sage den Kindern, daß auch Pflanzen lebendige Geschöpfe desselben Urhebers sind, dem wir unser Entstehen verdanken, daß es von Gefühlsroheit zeugt, wenn man mehr abreißt und achtlos wegwirft, kurz, man appelliere an das sympathetische Gefühl der Kinder und dulde vor allem bei diesen ernsten Exkursionen prinzipiell nicht das so beliebte „Sträußchenpflücken", dessen Ergebnisse die nächste Landstraße zieren würden! Die Pflanzennamen werden notiert, die Pflanze säuberlich zwischen Löschblatt eingeschlagen und zu Hause eingeklebt. Fundort, Name, Datum dabei!

b) Welche Lippen-, Rachen-, Dolden-, Körbchenblütler usw. hast du gefunden? So verknüpfen wir durch diese Fragen schon Vorhandenes mit Neuem: Solche Aufgaben tragen gleichzeitig den Sinn von Wiederholungsfragen.

c) Pflanzenverbände innerhalb des Sumpfes: Schachtelhalme, Riedgräser, Binsen, Simsen, Rohrkolben, Schwertlilien, entweder rasenförmig oder truppartig wachsend. Die Stengel sind rasen- oder halmartig, weisen keine Verholzung auf. Laubblätter fehlen vielfach, oder an deren Stelle sind schmale, lanzettliche Formen getreten. Riedgräser bilden mächtige Rasen, über die sich die hohen Halme erheben. Ihre Blätter sind wenig hervortretend, linealisch. Die truppbildenden Rohrkolben und Lilien haben mächtige Schäfte und sind reich beblättert.

4. Chemisch-physikalische Bedingungen im Sumpf. a) Warum es im Moore so lange kalt ist. Bei Eintritt des ersten Herbstfrostes trägt das Moor gleich Eis, ein See nicht. Warum? Tiefes Wasser in Seen ist oben wärmer, unten kälter. Beides mischt sich bis zur Dichtigkeit von 4° C., kühlt sich dann auf 0° ab: es gefriert. Die Eisdecke wird nicht übermäßig dick, taut deshalb im Frühjahr leicht wieder auf. Beim Moor verhindern dagegen die Schlammteile ein Mischen der oberen und unteren Schichten. Folglich gefriert das Moor bis auf den Boden. Zum Schmelzen des Eises im Frühjahr ist deshalb viel Wärme nötig. Selbst bei völligem Auftauen wird das Wasser nicht warm, da Schlamm und Pflanzenteile zusammen als gute Wärmeleiter die Wärme zur Tiefe leiten, anders gesagt: die kalten (unteren) Schichten entziehen den oberen (warmen) die Wärme. Miß die Temperatur mit dem Thermometer! Folge: Wenn rings um das Moor schon das Grün knospt, ist's im Moor noch öde.

b) Welchen Einfluß die Kälte auf die Pflanzen im Sumpf ausübt. Manche fliehen im Winter vor der grimmen Kälte. Das krause Laich-

kraut (Potamogetan crispus), ein häufiger Sumpfbewohner, entwickelt im Herbste noch vor dem Eise Sprosse. Letztere trennen sich vom alten Stengel los und sinken zur Tiefe, bohren sich dort mit dem spitzen Ende in den Schlamm ein und harren im nächsten Spätfrühjahr der Auferstehung.

Die See- und Teichrose verfahren anders. Sie haben große Nahrungs- und Kraftmengen in ihren Wurzelstöcken aufgespeichert. Da durch das Eis die Blätter zerstört wurden, sterben sie zur Herbstzeit ab, während die Wurzelstöcke auf den verhältnismäßig wärmeren tieferen Schichten überwintern.

c) Warum das Moor arm an Nährsalzen ist. Das Wasser stammt meist aus nahrungsarmen Bodenschichten. Durch fortwährende Zufuhr verdichtet sich zwar der Nährsalzgehalt. (Mineralien- und Stickstoffe.) Die Salze haften aber in der Tiefe; da nach oben der größeren Leichtigkeit wegen nur Wasser steigen kann,[1]) bleiben die wichtigen Salze in den unteren Schichten. Das Moor wächst hoch und höher: die oberen Schichten müssen also nährsalzarm sein. Folge: Verkrüppelung von Sträuchern, Bäumen und Kräutern, z. B. bei Kiefern, Birken, Erlen.

d) Wie sich die Sumpf- und Moorpflanzen auf andere Weise entschädigen. Der Sonnentau hat sich zum Insektenfänger ausgebildet. Dem Sonnentau fließen nicht in dem Maße stickstoff- und phosphorhaltige Stoffe zu wie Landpflanzen, die stark verdunsten. Die Fleischnahrung bildet deshalb hier einen wichtigen Beitrag zur Stickstoffernährung. Das Blatt gleicht einem runden Kopfkissen, in das Stecknadeln hineingesteckt wurden, derart, daß in der Mitte die kleinsten, nach dem Rande zu ansteigend, höhere sich vorfinden. Die „Stecknadelköpfe" bilden Drüsen, die einen zähklebrigen, glänzenden Schleim absondern, der mit unserm Magensafte Verwandtschaft hat. Auf ein Blatt kommen etwa bis 200 „Stecknadeln". Fliegt ein Insekt an, so bleibt es in den Leimruten hängen. Die benachbarten Drüsenhaare biegen sich herzu, der Schleim fließt reichlicher, alle Haare senken sich über das Tier, das sich durch sein Strampeln und Zerren immer fester und unbeweglicher in den todbringenden Schleim hineinarbeitet: es erstickt. Selbst wenn das Tier nicht immer sich auf die Blattmitte setzt, wird es gefangen, und — sonderbar! fliegen zwei gleichzeitig auf ein Blatt an verschiedene Seiten, so teilen sich die Wimpern nach beiden Seiten. Die Bewegungen wechseln stetig, in dem einen Fall so, im andern so. Die fleischigen Bestandteile werden aufgesaugt, während die Skelette nachher vom Wind entführt werden. Als Beweis für die ungeheuerliche Reizbarkeit führt Kerner an, daß ein Frauenhaar im Gewicht von 0,000 822 mg und einer Länge von 0,2 mm noch eine Biegung veranlaßte. (Über den morphologischen Bau des Blattes siehe meine Abhandlung im vorjährigen Aprilheft des „Ev. Schulblattes".)

In manchen Mooren lebt das Fettkraut (Pinguicula). Es besitzt rosettig angeordnete Blätter, deren Ränder sich umzurollen vermögen. So entsteht eine Rinne, auf deren Boden zahlreiche Drüsen stehen, die einen Schleim ausscheiden. Nach Kerner sind etwa 25 000 Drüsen auf einem Quadratzentimeter Blattfläche. Fliegt ein Insekt auf das Blatt, so fließt reichlich Schleim aus, die Blätter rollen sich, und das Tierchen kollert der Mitte der Rinne zu, wird also durch möglichst viele Schleimdrüsen hindurchgewälzt. Sitzt es nahe

[1]) Durch Kapillarität!

am Blattrande, so wird es völlig eingedreht. Ebenso wie beim Sonnentau, werden die eiweißhaltigen Substanzen gelöst und aufgesaugt. Das Fettkraut braucht zur Auflösung der organischen Stoffe längere Zeit als der Sonnentau. Ein dritter häufig vorkommender Moorbewohner ist der Wasserschlauch (Utricularia), ein Tierfänger par excellence. Er besitzt zahlreiche Bläschen, deren Mund durch ein kleines Ventil geschlossen ist. Das Ventil gestattet wohl einen Eintritt in die Blase, verhindert jedoch im Verein mit den dahinterstehenden Borsten ein Hinauskriechen. (Siehe Abbildungen von Pinguicula, Drosera und Utricularia in irgend einem floristischen oder biologischen Werke!) Hauptsächlich fallen kleine Wasserkrebse dem Wasserschlauch zur Beute.

e) Wie die Wasser- und Sumpfpflanzen Nährsalze und Nährgase aufnehmen. Als Wasserpflanzen sind die anzusehen, die zeitlebens unter dem Wasser leben und ihm ihre Nahrung entnehmen. Sumpfpflanzen entwickeln sich gewöhnlich teilweise im Wasser bezw. im moorastig-schlammigen Grunde und haben luftassimilierende Blätter, während sie nicht imstande sind, dem Wasser Kohlensäure zu entziehen. Die Sumpfpflanzen können auch nicht, wie die amphibischen Gewächse, ihre Blätter metamorphosieren, etwa bei überflutendem Wasser diesem die Nährstoffe entreißen und umgekehrt.

Manche Wasserpflanzen leben frei schwebend, ohne durch Wurzeln verankert zu sein, wie die eben genannte Utricularia, ferner die Wasserlinse (Lemna), das Hornblatt (Ceratophyllum), die Aldrovandie (Aldrovandia). Alle diese Bewohner ruhiger Tümpel und Teiche vertrocknen schnell außerhalb des Wassers. Andere verankern sich, wie die Wasserpest (Elodea), das Laichkraut (Potamogeton crispus), die Armleuchtergewächse (Characeae), das Brachsenkraut (Isoetes), das Nixenkraut (Najas), mit besonderen Haftorganen. Aus dem Wasser werden viel Nährsalze aufgenommen. Der Bau ihrer Zellen ist einfach; folglich die Nahrungsaufnahme. Spaltzellen usw., besondere Leistungen werden überflüssig. Die Nahrungsaufnahme wird aber auch dadurch wesentlich erleichtert, daß diese Wasserpflanzen nicht erst mit Wurzeln zu tasten und zu suchen nötig haben, sondern mitten in dem nahrungspendenden Mittel sitzen, die Stoffe also in die Zellen hineindiffundieren.

Die Sumpfpflanzen beziehen die Kohlensäure aus der Luft, die Nährsalze aus dem schlammigen Boden. So machen es See- und Teichrose (Nymphaea alba und Nuphar luteum), Hydrocharis Morsus ranae, der Froschabbiß, das Pfeilkraut (Sagittaria), der Froschlöffel (Alisma) u. a. Alle zuletztgenannten würden jedoch sterben, falls das Wasser ihr ständiges Medium darstellen würde. Umgekehrt bringt ihnen das Zurückgehen, selbst Austrocknen des Teiches keinen Schaden, da ihre Blätter sich jetzt in die Höhe strecken, während sie sich früher auf dem Wasserspiegel wiegten: die Pflanzen verlanden.

Eine dritte Art bezieht die Kohlensäure bald aus dem Wasser, bald aus der Luft, je nach dem sie umspülenden Medium. Solche Pflanzen heißen amphibische Gewächse wegen der hohen Anpassungsfähigkeit. Blätter unter Wasser entnehmen dem Wasser Kohlensäure, während über das Wasser ragende der Luft diesen wichtigen Stoff entnehmen, z. B. Batrachium, der Wasserhahnenfuß. Seine unter Wasser liegenden fein zerschlitzten Blätter entnehmen diesem Kohlensäure und Sauerstoff. Die über Wasser stehenden Blätter sind breit gelappt und funktionieren wie Laubblätter. Auch Potamogeton und

Sagittaria verhalten sich ähnlich, wie es überhaupt zwischen den einzelnen Übergänge gibt.

f) Warum im Moore viele Niederschläge sind, und wie sich die Pflanzen vor ihnen schützen. Durch die starke Sonnenbestrahlung erwärmt sich die Moosdecke gewaltig, während die Luft kälter ist. Zwischen beiden findet ein Ausgleich statt. Die Wasserdämpfe verdichten sich. Taubildung tritt an den Pflanzen ein, für letztere gefahrbringend, weil Tau die Spaltöffnungen verstopft. Die Pflanzen haben sich dem angepaßt. Manche haben einen Wachsüberzug. Die Unterseite der Blätter von Salix amygdalina (Mandel-Weide), Salix purpurea (Purpurweide), von Binsen und Simsen trägt feinen Wachsüberzug. Bei der geringsten Erschütterung rollen die Tauperlen ab. Bei Nymphaea alba (weiße Seerose) sind die auf dem Wasser schaukelnden Blätter da, wo sie dem Stiel aufsitzen, etwas erhaben, besitzen einen wellig verbogenen Rand, so daß das Wasser gleich abfließt, was etwa beim Regnen darauf gekommen ist. Die Riedgräser (Carex), Binsen (Scirpus), Glanzgras (Phalaris), Knöterich (Polygonum amphibium) besitzen Hautzellen, papillenartig vorgewölbt (Mikroskop!), zwischen die die Spaltöffnungen eingelassen sind, so daß sie bei steigendem Wasser geschützt sind.

Einige Moorpflanzen haben Rollblätter, die fast stets immergrün sind. Ihre Ränder sind umgerollt, oft so, daß nur durch eine geringe Öffnung die Luft streichen kann, z. B. bei Empetrum (Rauschbeere), Vaccinium oxycoccos (Moosbeere), die noch Wachsüberzug dazu hat, Gränke (Andromeda polifolia), Sumpfporst (Ledum palustre), Calluna vulgaris (Heidekraut). Galium palustre (Sumpf-Labkraut) besitzt einen Haarpelz. — Wenn wir bedenken, daß infolge der vielen Nebel morgens alles von Tau trieft, die Pflanzen nur durch kräftige Winde, die über das Moor fegen, davon befreit werden, so leuchtet ein, daß in den paar günstigen Augenblicken die Transpiration nicht gehindert sein darf. Solche Schutzmittel werden erklärlich.

Andere Gesichtspunkte, unter denen sich das Moor weiter betrachten läßt, skizziere ich kurz.

5. Wie passen sich die Pflanzen dem Sumpf- und Moorboden an?

a) Schlammpflanzen. Eisen- und Schwefelbakterien.

b) Wasserpflanzen.

aa) Auf dem Wasser: große Blätter. Nuphar, Nymphaea. Lufträume im Innern. Lemna, Potamogeton. Freischwebende Gewächse. Verankerte mit Schwebeblättern. Überwinternde Gewächse. Rhizome. (Nuphar, Nymphaea, Potamogeton.)

bb) Im Wasser: Algen. Elodea. Allseitige innige Berührung mit dem umgebenden Mittel. Zerschlitzte Blätter. Batrachium, Hottonia.

cc) Am Rande: Equisetum, Phragmites, Juncus, Iris. Sturm- und wellengefestigt durch den Bau der Blätter, Stengel, Wurzeln.

dd) Im Schutze des Schilfwaldes: Alisma, Mentha, Veronica beccabunga, Sagittaria.

ee) Amphibische Gewächse: Batrachium, Polygonum amphibium, Nuphar und Nymphaea.

6. Wie sind die Pflanzen im Moor vor Tierfraß geschützt?

a) Kalkkrusten: Characeen, Potamogeton.
b) Kieselpanzer: Carex, Equisetum.
c) Kalknadeln: In den Interzellularräumen von See- und Teichrose.
d) Stechborsten: Staubblätter von Sparganium.

7. Wie ist für die Vermehrung der Sumpf- und Wassergewächse gesorgt?

a) Windblütler: Potamogeton, Hottonia, Myriophyllum. Blüten über Wasser auf Stielen.
b) Insektenblütler: Blüten dicht auf dem Spiegel mit hellen Farben. Nuphar, Nymphaea, Batrachium.
c) Zwischen dem Torfmoose: Comarum (Sumpfblutauge), glühendrote Blüten. Anlockung.
d) Samen von Nuphar, Nymphaea, Sparganium, Iris mit tragendem Luftgewebe. „Wasserballons". Bei Wassereintritt nach einiger Zeit versinken die Samen in die Tiefe.
e) Sprossung: Potamogeton crispus, Elodea canadensis. Sprosse durch Wassertiere verschleppt.

Ich maße mir nicht an, das Gebiet erschöpft zu haben. Man denke sich eine ähnliche Behandlung von der zoologischen Seite aus, eine dritte, die den Zusammenhängen und Abhängigkeiten von Pflanzen- und Tierwelt gerecht zu werden versuchte, so würde ein relativ vollständiges Bild herauskommen. Der Begriff „Lebensgemeinschaft" erhielte so ein deutlicheres Gesicht, als er gemeiniglich hat. Vielleicht fühlt sich der eine oder andere dazu angeregt. Wir würden auch hier wieder nach des alten Dörpfeld Dreischnitt arbeiten: Anschauen — Denken — Anwenden.

Anmerkung: Die Begriffe Moor, Tümpel, Teich, Sumpf haben in naturw. Hinsicht viele Berührungspunkte und Übergänge. Eine Trennung etwa von Sumpf- und Moorgebieten erscheint unmöglich.

Teilweis benutzte und empfehlenswerte Literatur.

Kerner von Marilaun, Pflanzenleben, 2. Bd.
Migula, Biologie der Pflanzen.
Kräpelin, Einführung in die Biologie.
Baade, Schmeil: Lehrbuch.
Ludwig, Biologie.
Loew, Blütenbiologie.
Garcke, Flora.
Leunis, Synopsis.

Hat die Fürsorgeerziehung in Preußen Erfolge oder nicht?

Von Dr. Karl Wilker in Jena.

Verschiedene Vorkommnisse und Gerichtsverhandlungen der letzten Jahre — Namen zu nennen erscheint überflüssig — haben in weiten Kreisen die Überzeugung immer fester werden lassen, daß die Fürsorgeerziehung ihre Auf-

gabe nicht zu erfüllen vermag. Durch eindeutige Zahlen ist diese Auffassung allerdings kaum jemals gestützt. Es handelt sich, das muß jeder zugeben, hier mehr um bloße Eindrücke, die bestimmend für große Volksmassen wurden und noch sind.

Daß an der Fürsorgeerziehung, so wie sie heute ist, mancherlei auszusetzen ist, wird wohl kaum von irgend einer Seite bestritten werden. Darum aber ohne weiteres von einem vollständigen Fiasko derselben zu reden, dürfte nicht angehen. Aber wie lassen sich einigermaßen sichere Handhaben gewinnen zu einer gerechten Beantwortung der im Titel dieses Aufsatzes aufgeworfenen Frage?

„Der Wunsch, die Erfolge der Arbeit in der Fürsorgeerziehung zahlenmäßig festzustellen, führte zu dem Beschlusse der Ausführungsbehörden, bis zum 1. April 1910 über das Nachleben der vom 1. April 1904 bis 31. März 1909 zur Entlassung gekommenen Fürsorgezöglinge Ermittelungen anzustellen und das Ministerium des Innern zu bitten, an der Hand derselben eine Statistik nach Jahrgängen getrennt aufzustellen." Das ist geschehen. Und es liegt uns ein stattlicher Band vor, umfassend 37 Seiten Text und 44 große Tabellen, der unter dem Titel „Statistik über die Erfolge der Fürsorgeerziehung bei den in der Zeit vom 1. April 1904 bis zum 31. März 1909 aus der Fürsorgeerziehung ausgeschiedenen Personen, deren Überweisung nach dem Gesetze vom 2. Juli 1900 erfolgt war. Bearbeitet im Königlich Preußischen Ministerium des Innern", in der Druckerei der Strafanstaltsverwaltung (Rawitsch 1911) erschienen und zum Preise von 2,50 M vom Zellengefängnis Moabit in Berlin NW. 40, Lehrterstraße 3, zu beziehen ist.

Es sei versucht, an der Hand dieser Statistik Klarheit über die aufgeworfene Frage zu erlangen.

Wie sind die zu besprechenden Zahlen gewonnen?

Es ist bekannt, daß durch ungeschicktes Vorgehen sehr leicht der größte Schaden für einen ehemaligen Fürsorgezögling entstehen kann. Es wurde deshalb von vorne herein die Mitwirkung untergeordneter Polizeiorgane bei der Aufnahme der Statistik ausgeschlossen. Diese erfolgte vielmehr in der Weise, daß entsprechende Fragebogen durch die früheren Fürsorger, Anstaltsleiter, Geistlichen, Meister, Familien, in denen die Zöglinge nach ihrer Entlassung untergebracht waren, beantwortet wurden. Gerichtliche Verurteilungen nach der Entlassung wurden durch Erkundigung bei den Strafregisterbehörden festgestellt. Es wird in dem Bericht ausdrücklich betont, daß bis zur Beendigung der Arbeiten Klagen über etwaige Benachteiligungen von Zöglingen nicht laut geworden sind.

Was haben die gewonnenen Zahlen ergeben?

Zur Entlassung gekommen sind in der durch die Statistik erfaßten Periode 9931 Zöglinge (5782 männliche, 4149 weibliche). Über 82,1 % = 8155 von ihnen konnten Erkundigungen eingezogen werden (4538 = 78,5 % männliche, 3617 = 87,2 % weibliche). Von den restierenden 1776 Zöglingen sind in Abzug zu bringen 480 Zöglinge, von denen festgestellt wurde, daß sie verstorben, geisteskrank, idiotisch, epileptisch, schwachsinnig, ausgewiesen, ausgewandert oder überhaupt nicht in Fürsorgeerziehung gelangt waren. Es bleibt somit ein Rest von 1296 Zöglingen = 13,1 % (948 = 16,4 % männliche und 348 = 8,4 % weibliche), über den keine Ermittelungen vorliegen. Von diesen Nichtermittelten sind bestraft

	vor oder während der F.-E.	nach dem Ausscheiden aus der F.-E.
männliche Zöglinge . . .	764	350
weibliche „ . . .	150	70

Es haben von ihnen beim Militär gedient 163, es haben sich verheiratet 11 männliche und 34 weibliche Zöglinge. 77 ehemalige weibliche Zöglinge sollen ein Dirnenleben führen; von diesen waren aber nur 14 vor ihrer Einlieferung in die Fürsorgeerziehung nicht der Unzucht ergeben. Immerhin lassen diese Zahlen wohl soviel erkennen, daß es kaum berechtigt ist, den ganzen Rest von 13,1% als „schlecht geführt" anzusetzen. Aber selbst wenn man das aus übergroßer Vorsicht täte, muß man das Gesamtergebnis der Untersuchung immer noch als ein erfreuliches bezeichnen.

Es ergibt sich nämlich, daß von den 8155 ermittelten Zöglingen sich nach der Entlassung bis zur Zeit der Feststellung führten:

	überhaupt	männlich	weiblich
genügend bis gut .	5661 = 69,4%	3177 = 70 %	2484 = 68,7%
zweifelhaft	922 = 11,3 „	489 = 10,8 „	433 = 11,9 „
ungenügend od. schlecht	1572 = 19,3 „	872 = 19,2 „	700 = 19,4 „

Wird der oben erwähnte Rest von Zöglingen (bis auf die 480) aus der Berechnung nicht eliminiert, dann erhält man immer noch das folgende Gesamtergebnis, das als erfreuliches zu bezeichnen ich nicht anstehe: Es führten sich

genügend bis gut	59,9%
zweifelhaft	9,8 „
ungenügend oder schlecht .	16,6 „
nicht ermittelt	13,7 „

Im allgemeinen scheint mir in Zukunft ein Schluß auf die Haltung der entlassenen Zöglinge schon möglich zu sein aus dem Vermerk über die Erfolge der Fürsorgeerziehung bei der Entlassung, was aus der folgenden Zusammenstellung ohne weiteres erhellt: Es schieden aus

	überhaupt	männlich	weiblich
gebessert . . .	5590 = 68,5%	3108 = 68,5%	2482 = 68,6%
zweifelhaft . .	1441 = 17,7 „	730 = 16,1 „	711 = 19,6 „
ungebessert . .	1124 = 13,8 „	700 = 15,4 „	424 = 11,8 „

Diese Zahlen stimmen mit denen über die jetzige Führung annähernd überein.

Von den einzelnen Kommunalverbänden weist Sachsen den höchsten Prozentsatz männlicher Zöglinge mit ungenügender oder schlechter Führung auf, nämlich 28,1%, den niedrigsten Schleswig-Holstein mit 7,5%, Berlin den höchsten Prozentsatz weiblicher Zöglinge mit 30,5% und Cassel den niedrigsten mit 12,0%.

Wenn es erlaubt ist, aus diesen Zahlen Folgerungen zu ziehen, so dürften es die sein: Sachsen mit seiner gewaltig ausgedehnten Industrie ist für männliche Fürsorgezöglinge ein ebenso schlechter Boden wie Berlin mit seinen großen Gefahren für die weiblichen. Es mag hier freilich gleich eingefügt werden, daß es in dem Bericht als „besonders erfreulich" hingestellt ist, daß von den vor der Überweisung in Fürsorgeerziehung bereits der Unzucht verfallenen Mädchen im Alter von 16—18 Jahren 62,9% sich nach der Entlassung

genügend bis gut führten und zum Teil sogar in geordneten ehelichen Verhältnissen lebten. Im ganzen wurden von 2352 vor der Überweisung unzüchtigen Mädchen nur 547 oder 23,3 % rückfällig, während durch die Fürsorgeerziehung 76,7 % vor dem Rückfall bewahrt wurden. Von den rückfällig gewordenen waren 21,3 % als sich zweifelhaft führend, 88,5 % als sich schlecht führend ermittelt worden. Übrigens kann aus der relativ geringen Ziffer rückfällig gewordener Mädchen aus der Altersklasse der mit 16—18 Jahren der Fürsorgeerziehung Überwiesenen gefolgert werden, daß auch mit älteren Zöglingen sehr wohl noch Erfolge zu erzielen sind, wenngleich aus den folgenden Zahlen ja zur Genüge hervorgeht, daß — wie übrigens in der gesamten Heilpädagogik — die Erfolge um so besser sind, je früher die Überweisung in Fürsorgeerziehung erfolgt; denn es führten sich von den Zöglingen, die bei der Aufnahme standen

im Alter von Jahren	genügend bis gut		zweifelhaft		ungenügend oder schlecht	
	m.	w.	m.	w.	m.	w.
0—14 . . .	85,1 %	88,0 %	7,3 %	7,2 %	7,6 %	4,8 %
14—16 . . .	75,1 „	75,4 „	10,2 „	9,8 „	14,7 „	14,8 „
16—18 . . .	64,0 „	65,0 „	11,8 „	13,0 „	24,2 „	22,0 „

Über die Abhängigkeit der Erfolge von der Dauer der Fürsorgeerziehung mögen die folgenden Zahlen unterrichten: von den

führten sich	überhaupt		und waren in der Fürsorgeerziehung: bis zu 1 Jahr		1—2 Jahre		2—4 Jahre		4—6 Jahre		über 6 Jahre	
	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.
im Alter von 0—14 Jahren der Fürsorgeerziehung Überwiesenen												
genügend bis gut . .	456	183	7	1	10	8	61	36	219	50	159	88
zweifelhaft	39	15	—	—	1	—	10	—	12	5	16	10
ungenügend oder schlecht	41	10	2	—	1	—	8	3	22	3	8	4
im Alter von 14—16 Jahren der Fürsorgeerziehung Überwiesenen												
genügend bis gut . .	1078	627	14	4	34	17	249	94	597	371	184	141
zweifelhaft	146	82	3	—	2	1	49	8	80	54	12	19
ungenügend oder schlecht	211	123	8	—	15	2	83	21	95	81	10	19
im Alter von 16—18 Jahren der Fürsorgeerziehung Überwiesenen												
genügend bis gut . .	1643	1674	97	35	250	74	1041	1173	255	392	—	—
zweifelhaft	304	336	24	6	62	16	194	242	24	72	—	—
ungenügend oder schlecht	620	567	61	9	168	44	352	421	39	93	—	—

Daß die Erfolge in der letzten Altersklasse nicht so gut sind wie in den beiden anderen, hat folgende Gründe: die Aufnahme erfolgt schon zu spät, die Dauer der erzieherischen Einwirkung ist außerdem sehr beschränkt durch das frühe Erreichen der Großjährigkeit, über die hinaus die Fürsorgeerziehung nicht wohl ausgedehnt werden kann.

Aus den mannigfachen Zahlenreihen der Statistik ergibt sich aber auch weiterhin noch, daß die nach der Fürsorgeerziehung erfolgten Bestrafungen um so zahlreicher werden, je älter die überwiesenen Zöglinge waren. Es wurden nämlich gerichtlich bestraft (in %)

Überweisungsalter		vor oder während der F.-E.		nach der F.-E.	
		m.	w.	m.	w.
0—14 Jahre	ermittelte . . .	42,6	19,7	15,5	1,4
	nichtermittelte. .	45,0	16,7	23,3	—
14—16 „	ermittelte . . .	74,2	34,7	23,9	10,8
	nichtermittelte. .	74,5	46,6	26,7	13,8
16—18 „	ermittelte . . .	85,5	41,3	37,8	22,2
	nichtermittelte. .	86,3	43,5	42,1	22,3

Auffallen muß der ganz allgemeine Rückgang in der Zahl der Bestraften nach der Fürsorgeerziehung, wie er vielleicht noch klarer aus den Gesamtzahlen zu erkennen ist:

Zahl der Zöglinge			gerichtlich bestraft			
			vor und während der F.-E.		nach der F.-E.	
überhaupt	m.	w.	m.	w.	m.	w.
9451	5486	3965	77,5%	39,0%	31,8%	18,6%

Bemerkt sei noch, daß von den 5797 vor und während der Fürsorgeerziehung gerichtlich Bestraften 4870, und zwar 68,5% männliche und 28,0% weibliche Zöglinge, mit Gefängnis bestraft waren (eingerechnet 50 mit Zuchthaus Bestrafte). Nach der Entlassung wurden nur noch 1771, und zwar 25,8% männliche und 9,0% weibliche Zöglinge, mit Gefängnis bestraft (eingeschlossen 160 mit Zuchthaus Bestrafte).

Bei ruhiger Überlegung wird man auch diese Resultate für durchaus erfreulich halten müssen.

Es ist nun neuerdings auf die letzten Ergebnisse der Kriminalstatistik hingewiesen worden, um daraus erneut das Fiasko der Fürsorgeerziehung abzuleiten. Bekanntlich erfuhr die Zahl der verurteilten Jugendlichen in den letzten Jahren einen Rückgang oder richtiger: sie unterlag Schwankungen, was allerdings in weiten Kreisen sehr optimistisch als Rückgang aufgefaßt wurde. Für 1909 betrug dieser vermeintliche Rückgang 8,9%. Nun ergibt sich aber nach den jüngsten Veröffentlichungen zur Statistik des Deutschen Reiches für das Jahr 1910 eine Steigerung von 3,2% für die jugendliche Kriminalität bei einer allgemeinen Steigerung der Kriminalität um nur 0,4%. (Die Zunahme ist im wesentlichen auf eine Steigerung der Sittlichkeitsverbrechen zurückzuführen.) Kann man daraus auf ein Fiasko der Fürsorgeerziehung schließen? Wir denken: nein. Denn die Fürsorgeerziehung bewahrt ja gerade eine nicht unbeträchtliche Anzahl jugendlicher Individuen vor ferneren Verbrechen. Außerdem bleibt, wie aus der Statistik hervorgeht, die Zahl der während der Fürsorgeerziehung Bestraften ganz beträchtlich hinter der der vor ihr Bestraften zurück. Es müßte also infolgedessen die Kriminalitätsziffer der Jugendlichen in der Tat eine sinkende Tendenz zeigen und nicht ein bloßes Schwanken oder gar wie 1910 eine steigende Tendenz. Es bleibt mithin nur eine Folgerung, die aus derartigen Erwägungen gezogen werden kann und gezogen werden muß, wenn anders wir nicht Gefahr laufen wollen, uns durch falsche Zahleninterpretation zu unserem Schaden beruhigen zu lassen. Diese Folgerung ist die: es nimmt die Zahl der jugendlichen Verbrecher, die nicht in Fürsorge gelangen, leider ständig zu. (Rückhaltlos anzuerkennen ist dagegen eine Abnahme in der Zahl der Vorbestraften dank der Fürsorgeerziehung,

Führung nach der Entlassung	Zahl der Zöglinge		Nach der in der Landwirtschaft, Gärtnerei, Forstwirtschaft; ländliches Gesinde		in der Industrie, im Handel und Verkehr		im Handwerk		als Lohnarbeiter wechselnder Art (ohne ländliche)	
	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.
genügend bis gut . . .	3177	2484	13,7	11,5	29,1	14,3	13,5	5,2	13,8	3,2
zweifelhaft	489	433	9,2	7,6	26,8	25,0	10,8	7,1	23,4	6,3
ungenügend oder schlecht	872	700	2,3	1,1	11,6	8,6	3,8	2,1	13,0	3,6
	4538	3617	11,0	9,0	25,5	14,4	11,3	4,8	14,7	3,7

was nach Mitteilung der mannigfachen Zahlenreihen kaum noch weiter belegt zu werden braucht.)

Man muß es deshalb als durchaus gerechtfertigt ansehen, daß für die Zeit vom 1. April 1910 bis zum 31. März 1911 die Zahl der der Fürsorgeerziehung Überwiesenen um 9% gestiegen ist und zwar durchgängig in allen Landesteilen. Im Interesse des Erfolges der Fürsorgeerziehung läge es allerdings, wenn die Überweisung im allgemeinen früher stattfinden würde. Es partizipieren an der Überweisung vorschulpflichtige Kinder nur zu 4,17%, schulpflichtige dagegen mit 48,01% und schulentlassene mit 47,82%. Auffallend ist es, daß bei 70,68% der Gesamtzahl die Überweisung auf Grund des § 1 Absatz 3 des Gesetzes erfolgte (Unzulänglichkeit der erziehlichen Einwirkung der Eltern, der sonstigen Erzieher oder der Schule), also sozusagen im letzten Augenblick.

Interessant ist es, zu beobachten, welcher Beschäftigung sich die entlassenen Zöglinge zugewandt haben. Wie aus der obenstehenden Übersicht hervorgeht, sind die meisten männlichen Zöglinge, die eine genügende bis gute Führung erkennen ließen, in der Industrie, im Handel und im Verkehr tätig, die meisten weiblichen Zöglinge mit gleicher Führung als Ehefrauen im eigenen Haushalt. Von den weiblichen Zöglingen mit ungenügender bis schlechter Führung waren die meisten der Unzucht ergeben. Sehr zu bedauern ist es, daß Ehen von Zöglingen mit zweifelhafter oder gar mit ungenügender bis schlechter Führung nicht verhindert werden können. Es waren geschlossen

bei Führung	männliche	weibliche Ehen
genügend bis gut . . .	454 = 14,3%	1065 = 42,9%
zweifelhaft	72 = 14,7 „	104 = 24,0 „
ungenügend bis schlecht . .	45 = 5,2 „	97 = 13,9 „
	571 = 12,6%	1266 = 35,0%

Nur im Haushalte tätig (also ohne berufliche Nebenbeschäftigung) waren bezeichnenderweise von den Frauen mit

genügender bis guter Führung	944 = 88,6%
zweifelhafter Führung	76 = 73,1 „
ungenügender bis schlechter Führung . .	47 = 48,5 „

Entlassung beschäftigt oder untergebracht (in %)												
als Dienstboten im Haushalt; Hausdiener usw.		im freien Beruf		im Haushalt der Eltern oder Angehöriger		es dienten beim Militär	als Ehefrauen im eigenen Haushalt	in Haft, im Gefängnis oder Zuchthaus		es gehen gewerbsmäßiger Unzucht nach	weil ungeeignet für einen Beruf, von der freien Liebestätigkeit in Anstaltserziehung genommen	
m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.	w.	m.	w.
1,6	20,7	0,6	1,3	3,3	5,7	24,2	38,0	0,03	—	—	0,1	0,1
1,6	21,7	0,6	2,3	6,1	9,9	14,5	17,6	6,8	0,9	0,9	0,2	0,7
0,3	7,7	0,2	0,7	8,1	10,6	8,8	6,7	51,4	6,0	52,2	0,5	0,7
1,4	18,3	0,5	1,3	4,6	7,2	20,2	29,5	10,6	1,3	10,2	0,2	0,3

Ein näheres Eingehen auf diese Zahlen scheint mir unnötig. Sie sagen ja im Grunde schon allein genug. — Ich möchte hier nur noch ein Moment hervorheben, das geeignet scheint, mit einer Reihe von Vorurteilen aufzuräumen. Vergleicht man nämlich die Ermittelungsergebnisse hinsichtlich ehelicher oder unehelicher Geburt, so kommt man zu dem gewiß überraschenden und auch wieder erfreulichen Ergebnis, daß unter den Zöglingen mit genügender bis guter Führung die unehelich Geborenen die ehelich Geborenen übertreffen, wenn allerdings auch nur um ein Geringes (männliche 0,6 %, weibliche 0,8 %), und daß sie hinter ihnen unter den Zöglingen mit ungenügender und schlechter Führung zurückbleiben (männliche 2,7 %, weibliche 1,3 %). Die unehelichen Kinder sind demnach durchaus nicht die schlechtesten und für die Fürsorgeerziehung — wie oft angenommen — den geringsten Erfolg versprechenden Kinder.

Diese Zahlen alle lassen zur Genüge erkennen, wie die Antwort auf unsere Frage zu lauten hat. Die Fürsorgeerziehung ist nicht so erfolglos, wie es allgemein angenommen wird. Ob ihre Erfolge allerdings den materiellen Opfern entsprechen, die der preußische Staat in dem Dezennium 1900—1909 für sie gebracht hat — 60 823 688 M —, wer will das bejahen oder verneinen? Mit Geldeswert läßt sich hier nicht viel sagen und umschreiben!

Und eine weitere Frage ist es, ob der Staat nicht klug täte, auf andere Mittel und Wege zu sinnen, wie der Verwahrlosung, wie der jugendlichen Kriminalität beizukommen ist; beizukommen ist auf einem viel mehr prophylaktischen Wege, als ihn die Fürsorgeerziehung in der Mehrzahl aller Fälle darstellt. Da scheint mir der weitaus erfolgversprechendste Weg der zu sein: Bekämpfung des Alkoholkapitals.

Ich kann hier unmöglich die ganze Alkoholfrage in ihren Zusammenhängen mit der Fürsorgeerziehung aufrollen. Nur soviel scheint mir dringend der Erwähnung notwendig: aus der 1910 erschienenen Statistik über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger für das Rechnungsjahr 1908 ist zu entnehmen, daß in den Jahren 1903—1908 in jedem Jahre 24,8—27,5 % der der Fürsorgeerziehung überwiesenen Minderjährigen aus Trinkerfamilien stammen. Was liegt da näher, als die Forderung an den Staat, auf Mittel zu sinnen, dem Alkoholismus wirksam entgegenzutreten. Und dieses Mittel scheint mir persön-

lich einzig und allein die Einführung des Gemeindebestimmungsrechtes zu sein. Denn die angegebenen Ziffern geben sicher nur Minimalwerte für die Bedeutung der Alkoholfrage in der Fürsorgeerziehung. Aber ich denke, daß es gerade genügen sollte, zu wissen, daß ein Viertel aller Fürsorgezöglinge einzig und allein infolge des Alkoholismus der Eltern dem Staate zur Last fällt.

Es mag scheinen, daß diese Gedanken nicht mehr zu dem von mir aufgeworfenen Thema gehören. Doch glaubte ich, einige Worte sagen zu sollen über die Gründe, die nach meiner Meinung es nie dahin kommen lassen werden, daß wir der Fürsorgeerziehungsanstalten ganz entbehren können — wofern der Staat sich nicht doch noch der Not gehorchend zu energischem Vorgehen gegen das Alkoholkapital und seine Machthaber entschließt. Denn unser aller Bemühen muß es doch sein, die Fürsorgeerziehung wenn nicht ganz überflüssig zu machen, so doch sie auf ein äußerst geringes Minimum zu reduzieren, wobei ich daran denke, daß letzten Endes alle Fürsorgeerziehung eine heilpädagogische Einwirkung sein müßte, die psychopathisch minderwertigen Individuen zugute kommen muß.

Ein dunkler Punkt bleibt leider noch: nicht überall wird die Fürsorgeerziehung als das gehandhabt, was sie sein sollte. Ich stehe auf dem Standpunkt (den ich hier nicht weiter zu vertreten habe), daß das daran liegt, daß es an den geeigneten Erziehern fehlt, an Leuten, die in der gesamten pädagogischen Praxis und Theorie (die heilpädagogische mit eingeschlossen) hinreichend vorgebildet sind, unsere am schwierigsten zu erziehenden Jugendlichen zu leiten. Um so höher schätze ich die Erfolge ein, die aus den besprochenen Zahlen abzuleiten sind. Denn um diese Zahlen richtig zu werten, müssen wir immer darüber klar sein, unter welchen Bedingungen, von welchen Menschen, an welchen Individuen hier erzieherische Arbeit geleistet wird!

Charakterbildung und Religion

so lautete das Thema eines Vortrages, den der bekannte Züricher Professor Fr. W. Förster am 21. Februar dieses Jahres in Elberfeld hielt. Die Ansichten des großen Ethikers und Pädagogen sind zwar auch in unserm Kreise bekannt. Aber der Redner verstand es, seine mit großer persönlicher Wärme vorgetragenen Gedanken durch neue Lichter zu beleben. Wir hoffen daher, manchem einen Dienst zu erweisen, wenn wir im folgenden einiges aus dem Vortrage wiedergeben; wer Försters Schriften aufmerksam gelesen hat, wird eine Wandlung in seinen Ansichten über die ausschlaggebende Bedeutung der reinen Willenskultur, auf die er übrigens selbst hinwies, mit Freuden begrüßen. Er rückt uns damit noch ein gutes Stück näher. Der Redner führte etwa folgendes aus:

Jean Paul hat einmal gesagt: Die Straßen der Sittlichkeit werden heute breit und sicher durch die Lande geführt; aber die heiligen Haine der Religion werden mehr und mehr abgeholzt. Die Frage ist jetzt: Ist die sittliche Organisation in der menschlichen Gesellschaft möglich ohne die heiligen Haine? Ist es nicht eine der ältesten Traditionen der menschlichen Kultur, daß Charakter-

bildung ohne Religion auf die Dauer unhaltbar ist? Die Überzeugung von der Unmöglichkeit einer Charakterbildung ohne Religion ist in weiten Kreisen erschüttert. Die religiöse Charakterbildung wird von vielen modernen Pädagogen leidenschaftlich bestritten; man glaubt bei der Erziehung mehr und mehr einer höheren Sanktion entraten zu können. Nachdem in den Schulen Frankreichs diese Gedanken zur Herrschaft gelangt sind, sind sie allmählich auch in die deutsche Erzieherwelt eingedrungen. Auguste Compte, der die Parole ausgegeben hat: Organisation der Gesellschaft ohne Gott! — hat die Behauptung ausgesprochen, die Wissenschaft sei heute so weit, daß sie die Notwendigkeit der Moralwissenschaft beweisen könne, so daß wir das Gewissen nicht mehr auf vage Vermutungen zu stellen brauchten. Christus habe gesagt: Mein Reich ist nicht von dieser Welt. Seine Lehren paßten also nicht für diese Welt; nur eine Ethik, die aus der Erkenntnis dieses Lebens geschöpft sei, könne das Diesseits organisieren. Compte hatte wenigstens noch eine Ahnung, daß die bloße Wissenschaft nicht der menschlichen Leidenschaft gewachsen sei. Der Rotglut der Leidenschaft müsse als Gegengewicht die Weißglut einer ungeheuren Begeisterung gegeben werden, die geboren würde aus der neuen Religion, dem Kultus der Menschheit. In dieser Menschheitsreligion, in diesem förmlichen Menschheitsdienst (statt des Gottesdienstes) ist alles zusammengefaßt, was der Radikalismus an die Stelle des alten Systems setzen will. Herbert Spencer hat fortgesetzt, was Compte begann. Nach ihm ist das Gewissen ein Museum, in dem die Erfahrungen und Erinnerungen der Vorzeit niedergelegt sind. Er hofft, daß wir unsere Inspirationen zu einem höheren Leben nicht mehr bekommen aus dem Tempel der Religion, sondern aus jenem Museum. Nun glauben Vertreter dieser Überzeugung nicht bloß, daß wir fähig seien, die alten Fundamente zu ersetzen, sondern daß sie weit tiefer und wirksamer das begründen könnten, was einst vom Jenseits inspiriert wurde. Nicht die Mythologie, sondern die Wissenschaft habe uns die Herrschaft über die Natur verschafft, so werde uns die Wissenschaft auch die Herrschaft über unser Inneres geben. Ja sie meinen, auch Trunkenbolde und Verbrecher werde man weit sicherer treffen und bessern, wenn man ihnen die Folgen ihrer Taten und ihres Lebens aufzeige, als wenn man sie auf das Überirdische hinweise. Weiter sagen sie, daß die Menschenliebe ihre große Ära erleben werde erst in dem Augenblick, wo sie nicht mehr den Umweg über das Jenseits mache, sondern direkt auf den Menschen konzentriert werde.

Wie steht es nun mit der Verwirklichung aller dieser Hoffnungen? Mancher wird sagen: Das ist eine müßige Frage; sehen wir nicht unter uns im Leben Menschen, die ohne jede religiöse Basis dastehen und doch grundehrlich, wahrhaftig, liebevoll sind, ja darin die Namenchristen übertreffen? Darauf ist zu antworten: Alle diese Menschen sind keine reinen Vertreter der religionslosen Moral. Ohne es zu wissen sind sie noch gespeist und gehalten von der altkirchlichen Religion. Renan sagt einmal: Ich fühle, daß mein Leben im Grunde immer noch beherrscht wird von einem Glauben, den ich nicht mehr habe. Unsere ganze Kulturatmosphäre ist noch gesättigt mit Heiligungen und Inspirationen der Religion. Über ihr schwebt noch der Stern von Bethlehem; über ihren Opfern liegt noch der Glanz von Golgatha. Nietzsche wirft den Modernen vor, daß sie gar nicht modern seien, daß sie aus ihrem Leben nicht ausgestrichen hätten, was einer Welt angehöre, zu der sie

sich nicht bekännten. Die ganze moderne Moralphilosophie sei im Grunde nur eine gelehrte Form der alten; die Sonne des Lebens ist den Menschen untergegangen; aber der Himmel glüht und leuchtet noch von ihr. In einem Fragment schildert er, wie „der tolle Mensch" schreit: Ihr habt Gott getötet! Ihr glaubt, ohne Gott leben zu können, weil er noch in euch lebt. Wißt ihr, was ihr getan, welch ein Meer ihr ausgeschöpft habt? — Viele Menschen, die sich losgelöst haben von Gott, wissen noch nicht, was sie getan haben, wie sie ohne Gott leben können, weil sie noch immer von ihm leben, von ihm getragen werden ohne es zu ahnen, weil ihr Gewissen noch gestellt ist unter den Einfluß dieser Vorstellungen. (Redner wies auf den Vegetarismus als auf ein Beispiel hin; der Vegetarianer, der glaube, allein von Pflanzennahrung zu leben, wisse nicht, daß in seinen Muskeln, Knochen und Nerven die frühere Fleischnahrung fortwirke.) Es sagt wohl einer: Ich habe keine Religion und bin doch ein ausgezeichneter Charakter. Aber warten wir einmal ab, was nach drei oder vier Generationen werden wird. Tolstoi hat Recht, wenn er zum Vergleich auf ein Orchester hinweist, daß auch noch eine zeitlang fortspielt, wenn der Kapellmeister den Taktstock hingelegt hat.

Fenelon hat gesagt: Wenn die Menschen die Religion gemacht hätten, so hätten sie sie ganz anders gemacht. Heute erleben wir, wie die Ethik aussieht, wenn die Menschen sie machen. Das erleben wir in Frankreich; wir werden es überall erleben, wo Generationen sich loslösen von den festen, unerschütterlichen Wahrheiten. Ich habe viel Gelegenheit gehabt, in religionslose Familien hineinzusehen, junge Leute zu sprechen, die aus freisinnigen Familien stammen, und habe erlebt, daß mir diese jungen Leute bei aller Pietät von ihren Eltern sagten: Unsere Eltern haben uns Wachsflügel angeheftet; sie leben noch von dem alten Glauben; sie haben uns Surrogate gegeben, aber wir fühlen, daß das alles nicht ausreicht, uns dem Leben gegenüber fest zu machen.

Es läßt sich also diese Frage nicht praktisch erproben, sondern der Glaube an religionslose Erziehung geht immer nur von Menschen aus, die auf abstrakten Voraussetzungen fußen, ohne die Menschen zu kennen.

Ich habe hier nur ganz im Fluge zeigen wollen, daß es unmöglich ist, heute schon diese Frage experimentell zu entscheiden. Wir müssen von tieferen psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten ausgehen. Und da möchte ich die Überzeugung aussprechen, daß der Glaube an religionslose Erziehung immer bei Menschen auftaucht, die von Abstraktionen, nicht von lebendigen Menschen ausgehen. Wie wirkliche Charaktere gebildet werden, diese Frage muß man gründlich praktisch und pädagogisch durchgearbeitet haben, um die Unersetzlichkeit der religiösen Erziehungsmittel einzusehen und die Unzulänglichkeit der „Surrogate" zu begreifen. Die ethische Einwirkung aus der eigenen Psychologie heraus verlangt nach der religiösen Ergänzung und Erfüllung. Wenn man jahrelang Kinder rein ethisch zu beeinflussen sucht, merkt man, daß die Kindesseele noch mehr verlangt als bloß ethische Einwirkung. „Ich habe oft beobachtet, wie ganz verschieden der Augenausdruck des Kindes ist, wenn man rein irdische Betrachtungen und Erwägungen gibt, und wenn man etwas Höheres gibt. Tritt das Jenseitige vor die Seele, etwa das „Stille Nacht, heilige Nacht", dann tritt ein ganz anderer Ausdruck auf die Gesichter der Kinder; man fühlt: ihr Zentrum ist getroffen, ganz andere Kräfte sind geweckt worden.

Wie man im Kanton Wallis die Kinder mit kleinen Samen auf die abgeholzte Höhe schickt, so wird der moderne Mensch, der einfache Kartoffeln an die Stelle der heiligen Haine gepflanzt hat, diese wieder aufforsten. Man weiß gar nicht mehr, was hinter der alten Lehre von der Erbsünde steckt. Durch bloße Belehrung kann man nicht Dämonen bannen.

Je mehr man in Berührung kommt mit den lebendigen Menschen und den Menschenseelen, mit den dunkeln Rätseln der Selbstsucht, mit der Psychologie der Versuchung, mit den Dämonen der Leidenschaft, mit der „Erbsünde", die nur ein lebensfremder Optimist fortstreichen kann, desto mehr erfaßt man die Unentbehrlichkeit der religiösen Einwirkung.

Ich habe selbst an die religionslose Erziehung geglaubt, solange ich abstrakt darüber nachdachte; ich bin durch jahrelange pädagogische Praxis von meinem Irrtum zurückgekommen. Wenn sich Kinderaugen auf den Erzieher richten, wenn sie Worte für das Heil der Seele erwarten, dann muß man fühlen, wie vermessen es ist, aus rein pädagogischer Weisheit zu sprechen.

Macht man sich an die ganz praktische Aufgabe, die einzelnen höheren Seelenkräfte zu entwickeln, so sieht man plötzlich, wie jede noch so wertvolle menschliche Charaktereigenschaft geradezu zum Laster führen kann, wenn sie nicht ein Gegengewicht hat in einer andern Kraft. Man wird eines Tages auch bei der besten menschlichen Ethik inne werden, daß man Steine statt Brot besitzt. Nur die Vision der vollendeten Persönlichkeit des Gottmenschen kann davor retten, Seelen zu erziehen, die sich grübelnd zerreißen. Nur in ihm kommt alles Suchen zur Ruhe, findet alles marternde Grübeln seine Erlösung. Nur die Religion gibt der Seele Ziel und Inspiration und führt sie zur Freiheit durch Gehorsam gegen das Gesetz. Nur sie stählt den Geist zur Unterjochung der herzbeklemmenden Mächte der Materie.

Gerade hier, an diesem Punkte glaube ich auf die Hauptschwierigkeit hingewiesen zu haben für jede ethische Einwirkung, die ohne Gott und ohne Zusammenhang mit Christus vor sich geht. Man sieht plötzlich, wie der Erzieher, der sich nur auf sich selbst stellt, in die Gefahr der Einseitigkeit kommt. Die soziale Gesinnung schlägt um in Mitleidslosigkeit gegenüber dem einzelnen, Selbsterziehung in eitles Grübeln über sich selbst, Reinheit des Lebens in unausstehlichen Pharisäismus. Da bekommt man einen Begriff davon, was himmlische und was irdische Seelenführung ist. Gewiß ist es von größter Bedeutung, daß wir die natürlichen Antriebe wecken, aber je mehr wir von allen Seiten die Charakterkräfte anregen, um so mehr ist es nötig, daß wir eine große sammelnde Kraft haben. Denn das Wesen des Charakters ist Einheit, und diese kann nur durch die sammelnde Kraft des religiösen Ideals gewährleistet werden.

Die Bremer Lehrer haben den Gedanken ausgesprochen, daß an Stelle des Christentums alle die Märtyrer und Bekenner und die großen Persönlichkeiten der menschlichen Geschichte zu Wort kommen sollen. Ich meine, eine solche Pädagogik, die alle möglichen Überzeugungen heranziehen will, kann nur geschickte Charaktere erzeugen, nur Mosaikarbeit machen, nur ein Nebeneinander von Tugenden hervorbringen; aber sie kann nicht die geschlossene Einheit der menschlichen Persönlichkeit fundamentieren. Alle diese Zeugen wirkten doch nicht neben- und gegeneinander, sondern sie dienen nur dazu, die eine große Wahrheit zu erleuchten, und so steigern sie in uns die Konvergenz der Seelenkräfte nach

dem einen Ziel. Wie ja auch die Bilder der Heiligen in den Kirchen den Blick und den Sinn richten wollen auf Gott. Michel Angelo hat in seiner Ausmalung der Sixtinischen Kapelle ergreifend dargestellt, wie die ganze menschliche Geschichte hinarbeitet auf Christus; alles Einzelne wird in ihm zur Vollendung gebracht.

Und nun frage ich: Ist es wirklich ein Fortschritt, wenn wir heute diese Einheit fahren lassen, diese Konzentration aller Kräfte in die Vielheit zerfließen lassen? Die Einheit der Seelenkräfte kann uns kein Moralesebuch geben. Einheit wird nur durch Feuer erzeugt; dieses brennt nur in der Persönlichkeit Christi, die alles, was auseinanderwirft: Liebe und Kraft, Demut und Festigkeit alles dieses Auseinanderstrebende zusammenschmilzt und in einer großen Grundkraft nach oben reißt.

Was in diesem Sinne die christliche Religion bedeutet für die Charakterbildung, das sieht man immer wieder, wenn man die Kinder beobachtet, die lange rein ethischen Einwirkungen ausgesetzt gewesen sind. Man beobachtet gerade bei den lebhaften und begabten Naturen, wie sie das gern aufnehmen. Es entsteht eine übertriebene Konzentration auf das eigene Ich; es bildet sich eine Art von ästhetischer Freude an der Selbstvervollkommnung. Und da sieht man plötzlich mit Schrecken, wie sich das fundamentale Laster entwickelt: Selbstsucht und Selbstbespiegelung. Wir verstehen jetzt jenes Wort Augustins, daß die Tugenden der Heiden glänzende Laster gewesen seien. So sehen wir die reine Ethik am Werk, wie der Mensch sich zu retten sucht durch rein ethische Selbstbearbeitung, so sehen wir die ungeheure Gefahr, in der der Mensch dann steht, wenn er beginnt an sich selbst zu arbeiten, wie sich da ein feiner Selbstkultus ausbildet, der schlimmer ist als das Laster, das die Möglichkeit der radikalen Befreiung offen läßt. — So entstand das ungeheure Gebot des Christentums: Erziehung zur Demut. Diese Demut kann nie durch eine bloße Morallehre mit der Kraft und Konzentration erzeugt werden wie durch das Christentum, weil eine Morallehre den Menschen niemals so auf die Knie wirft, so gewaltige Horizonte, so hinreichende und niederwerfende Ideale vor ihn stellen kann, wie es der konnte, der da gesagt hat: Es ist vollbracht! Da liegt die ganze Überlegenheit der christlichen Religion über die bloße Ethik. Goethe selber sagt: Welche Lehre ist, die ganz auf Demut baut, wenn nicht die, die ganz aus der Höhe kommt. Wenn der Sultan in Konstantinopel in seine Moschee geht und in das Portal tritt, ertönen langsam und feierlich die Worte: Allah ist größer als Du! Dem christlich empfindenden Menschen wird durch die Persönlichkeit Christi noch tausendmal hinreißender das Wort zugerufen: Gott ist größer als Du. Das ist Erziehung zur Demut durch das Christentum; ohne das muß alles Erziehen zur ungeheuren Gefahr für den Charakter werden.

Ich habe hier immer wieder gezeigt, wie wir in dem Augenblick, wo wir uns mit der Aufgabe der Charakterbildung beschäftigen, auch ein anderes Auge für die Erziehungsmittel der Religion bekommen, daß die Hauptursache für den Abfall des modernen Menschen von der Religion liegt in der Loslösung von der Kenntnis des wirklichen Menschen. Der Mensch ist sich selber entfremdet, daher auch der Religion. Daher die lebensfremden Theorien. Auf dem internationalen Kongreß für Ethik in London trat ein Offizier der Heilsarmee auf und sagte: Kommt mit in die

slums, in die schlimmsten Quartiere Londons; versucht da mit eurer bloßen Ethik die Menschen zu regenerieren, dann werde ich an eure neuen Erziehungsmittel glauben.

Die Nichtigkeit dieser durch die bloße Ethik bestimmten Erziehung sehen wir bei den Franzosen. Sie sind abstrakte Theoretiker. Die tiefste Einsicht in die menschliche Natur ist ihnen versagt; ihre Moralpädagogik ist eine solche von guten Bürgern für gute Bürger; sie kommt nicht aus den dunkeln Tiefen des Lebens und weiß nichts von den höchsten Höhen der Selbstüberwindung. Daher fehlt ihr die Macht des völlig tröstenden und wieder aufrichtenden Wortes: Siehe, ich bin gekommen, das Verlorene wieder zu suchen! Dieser abstrakte Charakter der religionslosen Pädagogik tritt ganz besonders zu Tage in der Illusion, daß man den Dämon der Selbstsucht durch Belehrung und Aufklärung überwinden könne. Schopenhauer sagt dem gegenüber: Wie kann man glauben, der Riesengröße des Egoismus durch bloße Reflexion und Grundsätze Zaum und Gebiß anzulegen? Diesen Aberglauben an die Macht der bloßen Belehrung sehen wir besonders in der Literatur über Sexualpädagogik auftreten. Hier handelt es sich um eine Kraftfrage und nicht um eine Wissensfrage. Es wird zu wenig Belehrung geboten, sagen manche. Solche Pädagogen sind mit Ingenieuren zu vergleichen, die große Ströme mit Flötenspiel regulieren wollen. Gewiß gehört in die Erziehung auf diesem Gebiet ein ernstes und offenes Wort über diese dunkeln und schweren Fragen. Aber damit man das richtige Maß für diese Belehrung findet, muß man sich die Grundwahrheit vor Augen halten, daß die Pädagogik der Ablenkung die Hauptsache ist, daß demnach diese bis in die Einzelheiten gehenden Belehrungen mehr schaden als nützen. Der große Unterschied der religiösen von der modernen Sexualpädagogik besteht darin, daß die letztere von unten her aufklärt, jene von oben her. Die religiöse Erziehung reicht der Seele geheimnisvolle Speise von oben.

Die gleiche Illusion über die menschliche Natur sehen wir in dem Menschheitskultus, in dem Glauben an eine bloß wissenschaftliche Ethik. Diesem Kultus gegenüber braucht Huxley die derben Worte: Ich will lieber eine Horde von Affen anbeten als die Menschen. In allen diesen rein menschlichen Darstellungen steckt zuviel unrein Menschliches, Allzumenschliches. Die Menschheit als leitende Vorstellung dringt nicht richtend und reinigend in alle Tiefen unseres Lebens ein, sie befreit uns nicht aus der Verworrenheit. Sowie die reine Mathematik dazu dient, die Natur zu bemeistern, brauchen wir ein ganz gereinigtes Ideal, um Herr über unser Chaos zu werden.

Es liegt ein tiefer Sinn in dem dunkeln Wort: Der Mensch haßt den Menschen. Und wenn Sie es auch in dieser Form schwerlich werden gelten lassen wollen, das eine ist doch wahr, daß, wenn die Menschenliebe bloß auf den Menschen angewiesen ist, sie nur zu schnell zerbricht. Darum muß die Liebe sich erst reinigen in einer Liebe, die nicht von dieser Welt ist, sie muß den Umweg über das Jenseits machen. Aus bloßer Liebe zur Menschheit wird der Mensch sich nicht einmal einen schlechten Witz verkneifen, viel weniger im Verborgenen treu sein. Ich bezweifle keineswegs, daß es möglich ist, auch die Ethik unabhängig von der Religion zu begründen. Aber Begründung der Ethik für den Verstand und Begründung der Ethik für den Willen sind zwei ganz verschiedene Dinge. Etwas, was den Verstand aufs

höchste interessiert, kann den Willen ganz kalt lassen. Ja, eine verstandesmäßige interessante Begründung kann meinen Willen lähmen. Dann braucht er um so mehr die religiöse Begründung. Ich kann mir vorstellen, daß mir jemand das Opfer sozial begründet, und doch kann es mich kalt lassen. Wenn Compte mir das Opfer wissenschaftlich beweist, sage ich: Das ist richtig! Aber warum soll ich mich nun opfern und nicht Herr Müller?

Was heißt denn das: Die Moral auf Gott begründen? Ist das nicht eine kindliche Mythologie? Ist das nicht ein kindlicher Enthusiasmus, eine kindliche Unwissenheit über den sozialen Ursprung aller sittlichen Werte? Religiöse Begründung der Moral bedeutet, daß die Unterwerfung unter das Sittengesetz nicht bloß ein Tribut an die Gesellschaft und den Mitmenschen ist, sondern daß die Selbstüberwindung uns leitet zu dem ewigen Urquell unsrer Natur und von dorther auferlegt wird. Das Opfer ist niemals etwas, was bloß im dunkeln Stall vor sich geht, sondern das Opfer ist zugleich eine himmlische Angelegenheit. Es befreit zugleich die Seele von der Tyrannei des Leibes und der irdischen Dinge. Es ist der Sieg des Himmels über die Erde. Das sagt uns die Religion. Die Ethik legt uns ein bloßes Kreuz auf ohne Auferstehung. Die unsterbliche Seele weiß, daß Hingebung nur Gewinn ist. Christus erzählt uns von dem Geheimnis des Opfers weit mehr als alle Moralphilosophie.

Heute soll die wissenschaftliche Ethik an die Stelle der Religion treten. In Wirklichkeit ist die religiöse Begründung der Ethik allein diejenige, die alle Hingebung als höchsten Gewinn des Lebens darstellt, und nicht nur dies: Christus hat uns dies Leben *vorgelebt*. Das höhere sittliche Leben hat er verkörpert. Christus erzählt den Menschen von den Geheimnissen des Menschen weit mehr als die Sozialistik und die ethische Wissenschaft. Die Ethik erzählt nur von der menschlichen Gesellschaft und ihrer Zusammensetzung; die Religion spricht ihm von ihm selbst, von seiner höheren Herkunft, von den tiefverborgenen Kräften seines Willens, von seiner Sehnsucht nach Freiheit, und stellt diese Freiheit in hinreißender Gestalt vor uns hin; und nun zeigt sie, daß die Ethik ein Weg ist zu dieser Freiheit. Das meint Paulus, wenn er sagt, das Christentum schaffe die Knechtschaft des Gesetzes ab; es löst nicht auf, sondern es gibt ein neues Motiv für den Gehorsam. Die christliche Religion allein versteht es, die äußere Forderung mit dem tiefsten Freiheitsverlangen zu verschmelzen. Sie klärt den Menschen auf über das, was wahres Leben ist. An der Gestalt Jesu korrigiert er seinen dunkeln und äußerlichen Begriff vom Leben. Und nun fällt ihm ein neues Licht auf das Gesetz; er sieht darin einen Weg zur Freiheit, und so verbindet die christliche Religion Gesetz und Freiheit, Gehorsam und Leben. So versöhnt die christliche Religion allein Individuum und Gesellschaft; sie allein ist der Ort, an dem beide organisch verknüpft werden. Gehen wir von hier aus zurück auf das schon angeführte Wort Jean Pauls, daß die heiligen Haine der Religion mehr und mehr abgeholzt werden, so werden wir darauf aufmerksam gemacht, daß der moderne Mensch kein Verständnis mehr hat für die praktische Bedeutung, die diese heiligen Haine haben. — Die christliche Religion gibt der Seele erst die Inspiration, die es ihr möglich macht, dem Gesetz zu gehorchen. Wenn der Geist dem Leibe widerstehen, wenn er sich den Körper unterwerfen soll, dann muß ihm das Geheimnis seiner höheren Herkunft zugeflüstert werden. Erst dann kann er sich von der Autorität der greifbaren Dinge befreien.

Die moderne Psychotherapie geht davon aus, daß der Geist es ist, der das ganze leiblich-seelische Leben beherrscht. Aber wenn man dem Geist zumuten will, sich den Körper zu unterwerfen, so muß man ihm ein erhabenes Selbstgefühl geben; der Mensch muß sich bergen in Gott. Daher die ungeheure Bedeutung des alten Glaubensbekenntnisses. Ich glaube an Gott den Allmächtigen, Schöpfer Himmels und der Erde. Darin spreche ich aus den Glauben, daß der Geist es ist, der die Materie schafft und baut. Dieser Glaube ist es denn auch, der dem Menschen die Kraft gibt gegenüber allem, was von der Materie kommt. — Das ist die ungeheure Bedeutung der heiligen Haine für die ganze gesellschaftliche Ordnung.

Ich möchte das Gesagte noch von einem anderen Gesichtspunkt aus beleuchten; ich möchte noch ein Wort sagen über die ungeheure Bedeutung fester, unerschütterlicher Wahrheiten für die Charakterbildung und möchte von da aus die Bedeutung der Religion für die Charakterbildung illustrieren. Das Schlimmste, was der in eine religionslose Welt hineingestellte junge Mensch erfährt und durchmacht, ist der völlige Mangel an festen und unerschütterlich gebietenden Überzeugungen. Es fragt sich: Wenn das alles nun so relativ ist, warum soll ich denn noch mich opfern, warum meine Leidenschaften beherrschen? Ich warte auf die Sittlichkeit von morgen und übermorgen. Es gibt für ihn keine absoluten Ansprüche des Geistes gegenüber dem Leibe. Eine prinzipielle Unsicherheit ist über die Menschen gekommen; sie machen aus ihren Schwächen eine Theorie und aus ihrem Bankrott eine Pose.

Auch der Mensch, der Überzeugungen hat, kann fallen; doch auch im Fallen bleibt er mit der ewigen Wahrheit verbunden, wenn er seinen Fall als Fall betrachtet. Aber in weiten Kreisen fehlt das Sichniederwerfen vor dem allein Heiligen. Daher fehlen ihnen die erzieherischen Kräfte, die niemals aus dem bloßen Subjekt, sondern nur aus einer höheren Wahrheit kommen können.

Wir sprechen heute von einem Jahrhundert des Kindes, weil wir stolz sind auf unsere Methode und unsere Psychologie. Aber wir sind ärmer an erzieherischen Kräften als die gläubigen Jahrhunderte, weil der Mensch nicht durch den Menschen erzogen werden soll, sondern durch das, was über ihm ist. Deshalb muß gerade der Erzieher zu Christus geführt werden; denn Christus ist der Erzieher.

Rundschau.

Die ungeheuren Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung werden beleuchtet durch einen Versuch, den Mittelschullehrer Kossog in Breslau im Bunde für Schulreform angestellt hat. Er ließ aus einem für die Hand des Lehrers bestimmten Übungsbuche ein Diktat schreiben, an dem er sich zunächst selbst versucht hatte. Obgleich er darauf vorbereitet war, machte er noch 5 Fehler. 30 Kollegen von ihm machten durchschnittlich 13, 10 Akademiker 24½, 8 Frauen mit höherer Mädchenschulbildung 24, studierende Damen 16 und Studenten 21 Fehler.

Der Versuch wurde, wie der „Pharus" mitteilt, nun auch in München durchgeführt, um die Ergebnisse von Kossog zu ergänzen und weiteres Material als Unterlage für die amtliche Erledigung der Frage zu liefern. In den experimentell-pädagogischen Übungen der katholisch-pädagogischen Vereine schrieben 12 Lehrer und Lehrerinnen die Arbeit mit folgenden Fehlern: 1 mal 8, 2 mal 9, 3 mal 10 und je 1 mal 12, 13, 14, 16,

18, 24 Fehler, im Durchschnitt 12,8; bei der gleichen Gelegenheit waren 6 Akademiker vertreten, von denen je 1mal 14, 17, 18, 19 und 2mal 23, im Durchschnitt 19 Fehler geschrieben wurden. Ein Universitäts-Professor unter denselben machte 23 Fehler.

In gleicher Weise schrieben das Diktat 49 „Arme Schulschwestern" im Angerkloster und von den einschlägigen Volksschulen in München. Diese Klosterfrauen interessieren sich sehr für die modernen experimentell-pädagogischen Untersuchungen und bilden eine wertvolle Ergänzung der oben genannten Arbeitsgemeinschaft. Bei ihrer Niederschrift ergaben sich: 1mal 4, 3mal 7, 4mal 8, 10mal 9, 6mal 10, 2mal 11, 3mal 12, 5mal 13, 3mal 14, 4 mal15, 1mal 16, 3mal 17 und je 1mal 18, 19, 20, 21, im Durchschnitt 11,8 Fehler. 8 17jährige Mädchen mit abgeschlossener Töchterschulbildung im Familienpensionat von Frau Anna Weigl in München-Harlaching schrieben je einmal 7, 12, 14, 19, 20, 21 und zweimal 17, im Durchschnitt 15,9 Fehler.

Man wird diese Tatsachen nicht glauben wollen; so schwer kann das Diktat nicht gewesen sein, soviel „Fallen" lassen sich nicht zusammenbringen, wird mancher denken. Aber diese Ungläubigen mögen sich den unten mitgeteilten Text, ohne ihn vorher durchzulesen, selbst diktieren lassen, dann werden sie ja sehen, wieweit sie der deutschen Sprache gewachsen sind.

Wie mir scheint, haben die Feststellungen des Kollegen Kossog nicht bloß die Bedeutung eines interessanten Kuriosums, als das man sie zunächst betrachten möchte. Es ist daraus vielmehr eine wichtige Lehre für den Unterricht zu ziehen. Warum machten alle diese gebildeten und in ihrer Muttersprache doch sonst wohl unterrichteten Leute so viele Fehler? Weil im gewöhnlichen Leben, im gesellschaftlichen Verkehr alle diese sprachlichen Verstöße nichts gelten, weil es sich dabei um Zufälligkeiten und Willkürlichkeiten der Sprachformen, die wohl ebensogut auch andere sein könnten, handelt. Wer wird sich abmühen, solche Besonderheiten sich einzuprägen, die vielleicht demnächst doch wieder geändert werden? Bei der allgemeinen Unsicherheit kann ich ja darauf rechnen, daß der, der meine Schrift liest, selbst nicht bestimmt weiß, wie es sein soll. Erst recht ist es gleichgültig, was im Manuskript steht; da wissen Setzer und Faktor viel besser Bescheid, als ich, und müssen es von Berufswegen. — Aber daneben gibt es Fehler, die ich nicht machen darf, ohne mich um meinen Kredit als „Gebildeter" zu bringen.

Das sollte nun auch der Sprachunterricht beachten. Er sollte alle diese Knifflichkeiten, die in den Übungsstücken zusammengehäuft sind, herauswerfen und sich auf das Notwendigste beschränken, dies aber zur sicheren Übung bringen. Es gibt wahrlich Wichtigeres, für die geistige Schulung und Bildung Wertvolleres zu treiben als diese sprachlichen Besonderheiten. Diese orthographischen Kunststücke erfordern nicht bloß viel Zeit, sie sind auch für einen großen Teil der Schüler, und grade für die selbständigen, im späteren Leben führenden Köpfe allzu ledern; für den Sinn und Gehalt der Sprache, für Wortkunde u. dergl. lassen sie keinen Raum. — Nun noch der Wortlaut des Diktates:

Aus dem Testamente einer Mutter.

Liebe Kinder! Heute nacht nahm ich mir vor, Euch diesen Morgen einige Lehren fürs Leben des nähern niederzuschreiben. Leset sie oftmals durch, so werdet Ihr Euch bei Gelegenheit des Nähern entsinnen und darnach handeln! Zwar kann ich Euch nur etwas weniges hinterlassen; aber Euch etwas Gediegenes lernen zu lassen, dazu habe ich mein Bestes, ja mein möglichstes getan. Ihr seid alle gut im Stande, so daß Ihr imstande seid, Euch redlich durchzuschlagen. Sollte jedoch einer von Euch je in Nöten sein, so ist es durchaus vonnöten, daß Ihr Euch gegenseitig helft. Seid stets willens, Euch untereinander zu Willen zu sein. Irrt einer von Euch, so sollen die übrigen ihn eines andern und zwar eines Besseren belehren! Achtet jedermann, Vornehme und Geringe, arm und reich! Seid keinem feind; denn jemandes Feind sein, bringt oft Unheil! Tut niemand ein Leid an, so wird man auch Euch nicht leicht etwas zuleide tun! Euer seliger Vater sagte oft zu seinen Schülern: Tut nie Böses, so widerfährt Euch nichts Böses! Macht Euch eine abrahamische Friedfertigkeit zu eigen, indem Ihr nach dem Abrahamischen Wort handelt: Gehst du zur Rechten, so gehe ich zur Linken! Wer von Euch der klügste sein will, der handle nach dem Sprichwort: Der Klügste gibt nach! Tut nie unrecht; seid Ihr aber im Rechte, so habt Ihr recht, ja das größte Recht, wenn Ihr Euer Recht sucht und Ihr werdet alsdann im allgemeinen auch recht behalten! Laßt nichts außer acht, ja aus aller Acht, wenn Ihr Freundschaft schließt! Wählt nicht den ersten besten als Freund und sorgt, daß Ihr unter Euern Mitarbeitern nie die Letzten seid. Wollt

Ihr Wichtiges zuwege bringen, so müßt Ihr ernstlich zu Werke gehen. Zieht nie eine ernste Sache ins lächerliche; denn etwas Lächerlicheres gibt es nicht! Verachtet nie das Leichte; dann wird es Euch ein leichtes, das Schwierigste zu überwinden. Es ist aber das schwierigste, daß man sich selbst bezwingt. Seid Ihr in einer Angelegenheit im dunklen, so übt Vorsicht; denn im Dunkeln stößt man leicht an! Seid auch im Geringsten nicht im geringsten untreu! Zum letzten rate ich Euch folgendes: Befolgt das Vorstehende, so braucht Euch nicht angst zu sein; ohne Angst könnt Ihr dann zu guter Letzt auf das beste stand halten, auf das Beste hoffen und dem Schicksal Trotz bieten.

Vordringen der Akademiker im Seminar. Bei den letzten Verhandlungen bei der zweiten Lesung des Kultusetats hat der Herr Minister wiederholt in entschiedener Weise und in schul- und lehrerfreundlichem Sinn in die Debatte eingegriffen. Aber in einigen Stücken können wir ihm, so sehr wir uns über sein Wohlwollen und seine guten Absichten freuen, nicht beipflichten. Wir haben schon öfter darüber geklagt, daß im Seminardienst tüchtige, erprobte Seminariker gegen Akademiker zurückgesetzt würden, besonders in der Besetzung der Oberlehrerstellen. Was die Seminariker oft nach vielen Jahren treuen und bewährten Dienstes nicht erreichen, das fällt den Akademikern nach einer kurzen Zeit der Einführung, einer Art Anstandsfrist, in den Schoß. Wir haben wiederholt gefordert, daß man am Seminare mehrere Oberlehrerstellen schaffe, und daß diese Stellen in höherem Maße als bisher den Seminarikern zugänglich sein sollen. Dem gegenüber hat man von seiten der Regierung betont, es könne nur eine Oberlehrerstelle da sein, da der Oberlehrer als Vertreter des Direktors zu gelten habe. In dieser Beziehung sind die Ausführungen des Herrn Kultusministers, der unzweifelhaft der Frage der Lehrerbildung seine wärmste Teilnahme zugewandt hat, sehr bemerkenswert. Er sagte: „Namentlich kommt es darauf an, tüchtige Lehrer an die Seminare zu bringen. Wir wollen das Lehrerkollegium an den Seminaren aus Akademikern und Seminarikern zusammensetzen; wir glauben, daß damit für diesen Zweck das Richtige getroffen ist. Nun besteht die Absicht, eine der an den Seminaren vorhandenen Seminarlehrerstellen in eine gehobene Stelle zu verwandeln, und zwar vom nächsten Jahre ab. Der Inhaber dieser Stelle soll den Titel Prorektor bekommen und zugleich der Vertreter des Seminardirektors werden. Die Stelle soll mit einem Gehalt ausgestattet werden wie dem der Oberlehrer an den höheren Schulen, damit wir die erforderlichen akademischen Kräfte an die Seminare ziehen können. Es bleibt also die Oberlehrerstelle, die jetzt an den Seminarien vorhanden ist, auch in Zukunft bestehen, und in diese kann nach wie vor auch ein Seminariker berufen werden. Er kann auch von dieser Stelle aus Seminardirektor werden, ebenso wie selbstverständlich auch der Prorektor in eine Direktorenstelle aufrücken kann. Wir hoffen, durch die Einführung dieser neuen Stelle tüchtige Lehrkräfte an die Seminare zu ziehen und damit einen Fortschritt zu machen. Wir denken, daß wir diese Maßnahme etwa in 3 Jahren werden durchführen können. Daß ich die Seminardirektoren betraut sehen möchte mit einer Kreisschulinspektion, hat seinen Grund darin, daß ich es für zweckmäßig halte, diese Herren in dauernder Verbindung mit der Praxis zu erhalten. Das wird durch eine derartige Anstellung befördert und erreicht werden."

Also in Zukunft ist nicht mehr der Oberlehrer als Vertreter des Direktors zu betrachten, sondern der „Prorektor". Und dieser Posten soll — das ist ausdrücklich gesagt — einem Akademiker zufallen. Nun kann man bezweifeln, ob in Zukunft die Oberlehrerstellen mehr als bisher den Seminarikern zufallen werden; sicher aber ist, daß die Anwartschaft der Seminariker auf den Direktorposten noch weit geringer geworden ist, als sie bisher schon war. Auch wenn der Herr Kultusminister ihnen diese Laufbahn ausdrücklich offen hält, so tritt doch jetzt der Wettbewerb der „Prorektoren", eben der Akademiker, ins Spiel. Es kann nicht zweifelhaft sein, wer von beiden Parteien der nächste am Ziel sein wird. — Diese Wertung der akademischen Lehrkräfte für den Seminardienst kann übrigens nicht wundernehmen, sind es doch gerade die Lehrer selbst, die überall, in Versammlungen wie in der Presse, von der ungeheuren Überlegenheit der akademischen über die bloße Seminarbildung schwärmen. Sie haben freilich jetzt keinen Grund, sich mit Unrecht zurückgesetzt zu fühlen.

Deutsche Lehrerversammlung in Berlin, Pfingsten 1912. Der Referent für das Thema „Die rechtliche Stellung des Lehrers in Staat und Gemeinde", Herr Rektor W. Tittel in Dortmund, unterbreitet der Versammlung folgende Leitsätze:

I. Der Lehrer bedarf einer gesetzlichen Regelung seiner beamtenrechtlichen Stellung in Staat und Gemeinde. 1. Durch das Gesetz ist unzweideutig auszusprechen, ob der

Lehrer unmittelbarer oder mittelbarer Staatsbeamter ist. 2. In dem neu zu schaffenden Lehrer-(Beamten-)recht ist der Eigenart des Lehrerberufs gebührend Rechnung zu tragen. 3. In der Wahl seines Wohnortes darf der Lehrer nur durch die Rücksicht auf die Erfüllung seiner Dienstpflichten beschränkt werden. 4. Die Vorschriften, nach denen Staat und Gemeinde für die Amtspflichtverletzungen ihrer Beamten bei Ausübung der öffentlichen Gewalt haften, sind auch auf den Lehrer anzuwenden. 5. Für Lehrer, die bei Ausübung ihres Berufes Unfälle erleiden, ist gesetzliche Fürsorge zu treffen.

II. Der Lehrer bedarf keiner besonderen Beschränkung in der Ausübung staatsbürgerlicher und politischer Rechte. 1. Die Bestimmung des Gerichtsverfassungsgesetzes, die den Lehrer vom Amt eines Schöffen und Geschworenen ausschließt, ist zu beseitigen. 2. Dem Lehrer ist das passive Gemeindewahlrecht zu gewähren. Die Annahme einer Wahl darf von der Genehmigung der Dienstbehörde nicht abhängig gemacht werden. 3. In der Ausübung des Vereins-, Versammlungs- und Petitionsrechts sowie in seiner politischen Betätigung ist der Lehrer nicht zu beschränken, soweit dabei die Pflichten nicht verletzt werden, die mit der Ausübung eines Staatsamtes verbunden sind.

III. Der Lehrer bedarf eines wirksamen Schutzes seiner Rechte durch ein zeitgemäßes Disziplinargesetz. 1. Dem Lehrer muß das Recht zustehen, nach Erschöpfung des Beschwerdeverfahrens das förmliche Disziplinarverfahren gegen sich zu beantragen. Im Falle der Suspension darf keine Verminderung des Gehalts eintreten. 2. Es sind besondere Disziplinarkammern und Disziplinarhöfe zu bilden, in denen auch Beamte aus der Kategorie des Angeklagten, niemals aber dessen direkte Vorgesetzte, Sitz und Stimme haben. 3. Die Voruntersuchung muß in Gegenwart des Angeklagten und seines Verteidigers stattfinden. Auf Antrag sind auch in der Hauptverhandlung, bei der nur in besonderen Fällen die Öffentlichkeit auszuschließen ist, Zeugen zu hören und andere Beweise zu erheben. 4. Das Wiederaufnahmeverfahren sowie die Entschädigung unschuldig Verurteilter müssen gesetzlich gewährleistet werden. 5. Die allgemeinen Bestimmungen über die Verjährung müssen auch im Disziplinarverfahren Anwendung finden.

Zu dem Thema „Die wirtschaftliche Lage der deutschen Volksschullehrer" schlägt eine aus sieben Vorsitzenden von Landeslehrervereinen und fünf Mitgliedern des Geschäftsführenden Ausschusses zusammengesetzte Kommission folgende Resolution vor:

I. Soll die deutsche Volksschule ihre Aufgaben im Dienste der gesamten Volksbildung und damit auch der steigenden wirtschaftlichen Entwicklung erfüllen, so hat das deutsche Volk die Pflicht, seine Volksschullehrer wirtschaftlich so zu stellen, wie es der Wichtigkeit und Schwierigkeit des Lehramtes entspricht.

II. Bei aller Anerkennung der Fortschritte, die durch die Gesetzgebung der meisten deutschen Staaten während der letzten Jahre in der Lehrerbesoldung herbeigeführt worden sind, muß doch festgestellt werden, daß kein Besoldungsgesetz jenem Grundsatze voll gerecht wird.

III. Die Arbeit der Volksschullehrer ist als freie geistige Tätigkeit von der der akademisch gebildeten Lehrer in ihrem Wesen nicht verschieden. Gehaltsfestsetzungen, die das Volksschullehrergehalt auf die Hälfte des Gehaltes akademisch gebildeter Lehrer oder noch niedriger bemessen, sind daher nicht gerechtfertigt. Vielmehr ist das Diensteinkommen der Volksschullehrer, das, abgesehen von der Deckung des Wohnungsbedürfnisses, grundsätzlich in Stadt und Land gleich hoch sein muß, dem der akademisch gebildeten Lehrer in weit höherem Maße anzunähern, als es zurzeit der Fall ist.

Zu dem Thema „Die Arbeitsschule" hat der Referent Herr Kollege Dr. Ernst Weber in München folgende Leitsätze aufgestellt:

1. Die Deutsche Lehrerversammlung wendet sich gegen eine „Arbeitsschule", die manuelle Tätigkeit hauptsächlich um der Handgeschicklichkeit willen und im Hinblick auf einen späteren Beruf fordert, und darum gegen die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes als beziehungsloses Fach.

2. Sie erklärt sich jedoch für eine „Arbeitsschule", die danach strebt, die Arbeit in den Dienst der geistigen Bildung zu stellen, einen wünschenswerten Ausgleich in der Pflege der seelischen Kräfte und der Sinnesorgane herbeizuführen und mehr als bisher dem inneren Erleben, der Lust zum körperlichen Gestalten, der kindlichen Selbsttätigkeit und Eigenart gerecht zu werden.

3. In dieser Ausdeutung läßt sie auch die Handtätigkeit als eines der Mittel gelten, die nach jenem Ziele führen. Sie betont jedoch, daß manuelle Tätigkeit — auch als methodisch dienendes Prinzip — nur in einzelnen Fächern und auf bestimmten Entwicklungsstufen Anwendung finden kann.

4. Mit allem Nachdruck weist die Deutsche Lehrerversammlung darauf hin, daß die unter dem Begriff „Arbeitsschule" sich sammelnden Reformideen nur dann Reformtaten werden können, wenn dem Lehrer größere Selbständigkeit in Hinsicht auf Masse, Auswahl, Verteilung und Behandlung des Lehrstoffes gewährt wird. Darum fordert sie Fernhaltung eines bureaukratischen Aufsichtssystems, das jeder individuellen pädagogischen Arbeit unübersteigliche Schranken in den Weg stellt.

Kurse für Mittelschullehrer. Wir werden um Veröffentlichung folgender Mitteilung gebeten:

Barmen. Wissenschaftliche Fortbildungskurse. Die wissenschaftlichen Fortbildungskurse für Lehrer und Lehrerinnen unter besonderer Berücksichtigung der Vorbereitung auf die Mittelschullehrer-Prüfung werden nach Ostern ihren Anfang nehmen. Es sind Vorlesungen und praktische Übungen auf allen in Betracht kommenden Gebieten vorgesehen. Als Dozenten sind, gemäß dem Minist.-Erlaß vom 22. Januar d. J., nach dessen Ausführungsbestimmungen die Kurse eingerichtet werden, Lehrer höherer Lehranstalten gewonnen worden. Die Kurse finden Mittwochs, Freitags und Samstags nachmittags in der Zeit von 3—7 Uhr statt. Anfragen und Anmeldungen sind zu richten an Lehrer E. Schmidt, Barmen, Werléstr. 61.

Über derartige Kurse hat kürzlich auch der Rheinische Lehrertag in Köln verhandelt. Es wurde folgender Beschluß gefaßt:

Der Vorstand des Preußischen Lehrervereins wird ersucht, dem Kultusminister folgende Resolution zu unterbreiten:

„Die Lehrerschaft lehnt die Mittelschullehrerkurse ganz entschieden ab. Sie hält sie für völlig ungeeignet, den Lehrer in seinem Streben, eine der Bedeutung seines Berufes entsprechende Bildung zu erlangen, zu unterstützen, da ihre Wissenschaftlichkeit durch nichts verbürgt ist und sie nur einem Teile der Lehrerschaft zugute kommen. Unsere Forderung lautet nach wie vor: Gründliche Seminarbildung und Öffnung der Universität für alle Lehrer."

Wie wir selbst zur Sache stehen, ist unsern Lesern bekannt. Wir haben für weitergehende Studien Öffnung der Universität für Lehrer verlangt. Aber zunächst ist gar nicht daran zu denken, daß der Seminarabiturient sogleich mit Nutzen diesen Studien obliegen kann. Diese vom Minister angeregten Kurse sind also zunächst das Beste. Daß darin Lehrer von höheren Schulen und nicht Universitätsprofessoren als Lehrkräfte wirken, scheint uns ganz richtig; jene haben wahrscheinlich mehr Lehrgeschick als diese, deren erste Aufgabe doch die wissenschaftliche Forschung ist; sie sind, was Beherrschung des zu vermittelnden Stoffes angeht, ihrer Aufgabe gewiß hinreichend gewachsen.

„Realpolitik" und „Massenvergiftung". In der „Zeitschrift für Kinderforschung" wird aus einer Arbeit des Hamburger Amtsrichters Dr. Herm. Poper folgendes mitgeteilt: „Es ist Realpolitik, wenn eine Stadt (man kann sie Berlin nennen oder Hamburg, aber es paßt auch jeder andere Städtename im Deutschen Reiche) sich in jede Straße ein halbes oder ein volles Dutzend Kneipen legen läßt und an jede Straßenkreuzung wenigstens vier Stück. Denn die hohe Miete, die jedesmal der Wirt (oder die Brauerei, die ihn als ihren Zapfer eingesetzt hat) an den Hauseigentümer zahlt, ist etwas Wirkliches, und noch wirklicher ist die hohe Steuer, die dem dann die Stadt auf bequeme Art wieder abnehmen kann. So aber einer meint, ebenso wirklich seien die Gefängnisse und die Krankenhäuser, denen jede dieser Kneipen täglich neue Gäste liefert, und der Jammer, den die darin auszustehen haben, und nicht zum mindesten auch das Geld, das diese schönen Einrichtungen die Stadt und den Staat wieder kosten, — den treffe Verachtung, denn er ist ein Ideologe."

Der Herausgeber der genannten Zeitschrift, Direktor Trüper, fährt dann fort: „Früher war meinem Erziehungsheim ein Restaurant bedenklichster Art vorgelagert. Um die Erziehungsanstalt zu befreien von der Zerstörung ihres Werkes durch die ‚gesunde Realpolitik' des Schankhausbesitzers, unterstützt von der Verwaltung der früheren und jetzt in Jena eingemeindeten Vorortgemeinde, sah ich mich gezwungen, das Restaurant käuflich zu erwerben bei einem Überwert von mindestens 20000 M. für die Konzession. Ich war außerdem gezwungen, damit die Bedürfnisfrage für eine neue Kneipe in der Nachbarschaft nicht bejaht werden konnte, 400 M. für die Neuerwerbung der Schankkonzession zum Hohne des Publikums zu opfern, zumal der Gemeinderat in seiner ‚gesunden Realpolitik' bereits in geheimer Sitzung beschlossen hatte, in nächster Nachbarschaft sogar auf Gemeindekosten eine neue Kneipe bauen zu lassen, anscheinend, weil für die

enthaltsam lebende Sophienhöhe und die umliegenden leeren Wiesen und Äcker dennoch die Bedürfnisfrage nach einer solchen dringend zu bejahen sei, ja, es kostete mir sogar erst eine heftige Preßfehde, um mit Hilfe der Öffentlichkeit mit Mühe und Not in der nächsten Instanz die Verweigerung der Konzession durchzusetzen und damit Bedenkliches von der Nachbarschaft fernzuhalten. Als Besitzer des früheren längst völlig niedergerissenen Restaurants und Varietés erhalte ich nun noch immer allerlei interessante Anerbieten von Filmfabrikanten, von Artisten allerlei Art, ja, sogar von ‚feschen Damen', die unter dem Deckmantel wie ‚Kassiererin' gern wieder eintreten möchten, und sich rühmen, daß sie mit den vornehmen Herren aus der Stadt so gute Beziehungen anzuknüpfen verstehen, Angebote, die einen tiefen Blick tun lassen in die volkszerstörende Wirkung von solchen Stätten, für die man immer wieder denjenigen die Verantwortung auferlegen muß, die den Mut haben, im Interesse unseres deutschen Volkes die Bedürfnisfrage dafür zu bejahen."

1. Preisausschreiben. Auf Grund des Beschlusses der Generalversammlung des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft in Dortmund (1. April 1910) wird vom Vorstande folgende Preisaufgabe zur Bearbeitung ausgeschrieben: ‚Wieweit sind die moralpädagogischen Forderungen Fr. W. Foersters in unserem heutigen Schulbetriebe anwendbar?" Die Arbeiten sollen nicht über fünf und nicht unter drei Druckbogen umfassen (im Format des Vereinsjahrbuches). Arbeiten, welche auf eine längere praktische Erprobung des Verfassers sich stützen, werden bevorzugt. Als Zeitpunkt für Ablieferung derselben wird der 1. April 1913 festgesetzt. Die Abhandlungen sind mit einem Stichwort zu bezeichnen, und es ist ihnen ein Briefumschlag mit demselben Stichwort beizulegen, der die genaue Adresse des Verfassers enthält. Als Preise werden gezahlt ein erster Preis von 400 M. und ein zweiter Preis von 200 M. Die preisgekrönten Arbeiten werden verlagsrechtlich Eigentum des Vereins. Die Einsendung der Arbeiten wird erbeten an den zeitigen Vorsitzenden Seminaroberlehrer Habrich in Xanten. Als Preisrichter werden mitwirken die Herren Hofrat Dr. O. Willmann in Leitmeritz, Seminardirektor Dr. A. Wagner in Breslau und die Vorstandsmitglieder des Vereins Dr. Rud. Hornich, Direktor des Pädagogiums in Wien, Dr. Jos. Goettler, Professor der Katechetik und Pädagogik an der Universität in München, und Direktor Dr. Seidenberger an der Realschule in Gernsheim a. Rh.

Xanten, den 1. April 1912.

Im Auftrage des Vorstandes L. Habrich, Seminaroberlehrer,
zurzeit Vorsitzender des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft.

Der Volksschulunterricht vom Gesichtspunkt des höheren Lehrbetriebes. Über dieses Thema hielt Hofrat Dr. Otto Willmann auf dem vom „Verein für christliche Erziehungswissenschaft" veranstalteten „Pädagogischen Kursus" in Breslau, Ostern 1911, vier Vorträge, deren Inhalt folgender war.

Der erste Vortrag zeigte an der Geschichte der Pädagogik die Wechselbeziehungen der genannten Bildungsfaktoren. Mit der Tätigkeit der Volksschule als Vorbereitung für höhere Lehranstalten ist die Aufgabe der ersteren nicht im entferntesten erschöpft. Die Volksschule hat sich längst zu einem eigenen System entwickelt, in welchem die deutsche Volksschule die reifste Frucht darstellt. Trotzdem hat sie den höheren Schulen vielfache Gaben geschenkt. Die deutsche Sprachlehre ist ihr Erzeugnis; mit den Namen Pestalozzi und Harnisch sind die Anfänge der Heimatkunde verknüpft; sogar die wissenschaftliche Gestaltung der Geographie durch Ritter, Raumers Abc zu einer Kristallographie, Herbarts Plan seiner geometrischen Anschauungslehre sind durch Pestalozzi angeregt worden. Das gesamte Gebiet der Methodik wurde von der Volksschule früher bearbeitet als von den höheren Anstalten. Auch die Organisation der Volksschule ging der der höheren voraus. Anderseits hat die Volksschule auch viel von den höheren Schulen empfangen. Die „Elemente" des Wissens sind nicht eigens für die Volksschule erfunden; sie entstammen den alten Philosophen. Auch der Begriff der Methode ist zuerst von diesen aufgestellt und bearbeitet worden. Wenn Pestalozzi Sprache, Zahl und Form als die elementarsten Bildungsmittel bezeichnete, so griff er auf die Grundlagen der sieben freien Künste zurück. In der Volksschule wiederum waren stets aufnahmebereite Hände für diese Gaben da. In ihren Lehrern ist der Sinn für historische Betrachtung, für psychologische und moralethische Probleme stets lebendig gewesen. Ethik und Logik namentlich sind für die Lehrerbildung und Fortbildung außerordentlich wichtig. Die Seminarlehrbücher geben auf diesem Gebiete leider wenig mehr als ein Skelett. Die ethischen Anschauungen müssen die Probe vor der christlichen Weltanschauung bestehen.

Der zweite Vortrag erörterte die Frage von den Seelenvermögen und die Verarbeitung des „Lehrgutes“ durch sie. Drei Stufen statt Herbarts fünf Formalstufen sind dabei zu unterscheiden: Aufgreifen, Begreifen, Zugreifen = Wahrnehmen, Denken, Streben.

Im dritten Vortrag beklagte der Redner die Vernachlässigung der höheren Gebiete der Erziehung gegenüber der modernen experimentierenden Sinnespsychologie. Wille und höhere Gefühle, namentlich Religion, kommen meist zu kurz. Erfreulicherweise bearbeitet Foerster energisch das Problem der Willensbildung. Die Markſteine für Gemüts- und Willensbildung sind der Gesetzesbegriff und der Güterbegriff. In geradezu ergreifender Weise erläuterte der greise Gelehrte den Güterbegriff an den Zehngeboten und den Bitten des Vaterunsers. In schlichter Weise kann man auch den Kleinen diesen Begriff an den herrlichen Gesetzes- und Gebetsworten nahebringen.

Der letzte Vortrag befaßte sich mit der Logik, mit Begriff, Urteil, Schluß und ihrer Anwendung beim Unterrichte und mit den zwei Arten der Methode. Auch auf diesem spröden Gebiete fesselte der Vortrag durch die ausgezeichnete Verbindung des Praktischen mit dem Theoretischen.

Wie Patriarchenworte aber klangen in allen Ausführungen die tiefgründigen, scharfgeprägten Lehren christlicher Erziehungsweisheit aus seinem Munde. Immer wieder erhob sich minutenlanger, starker Beifall. Mit herzlichen und ehrenden Worten des Dankes für die ihm entgegengebrachte Aufmerksamkeit verabschiedete sich der Gefeierte. Die Breslauer Tage würden ihm, so schloß er, immer schöne Tage der Erinnerung, der Freude und des Trostes bleiben. (Nach einem Bericht des Ver. f. christl. Erziehungswissenschaft.)

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Fortbildungsschule.

1. **Die schriftlichen Arbeiten in Fleischerfachklassen.** Zum Unterrichtsgebrauch in den Fleischerfachklassen der gewerblichen Fortbildungsschulen, zur Vorbereitung auf die Gesellen- und Meisterprüfung, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet von Dr. W. Kley. Ausg. A für die Hand der Lehrer und Meister. Preis kart. 2,80 M. Ausg. B für die Hand der Schüler. Preis kart. mit Leinenrücken 80 Pf. Hannover-List und Berlin W. 35, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1909.

Beide Werke stimmen in Anlage und Ausführung mit den früher besprochenen gleichnamigen Werken für Bäckerfachklassen überein und können wie diese uneingeschränkt empfohlen werden. Es sind treffliche Unterrichtsmittel, denen wir nichts an die Seite zu stellen haben.

2. **Rechnen, Kalkulation und Buchführung für Bäcker und Konditoren,** mit besonderer Berücksichtigung auch des Rechnens in der Müllerei. Zum Gebrauche in gewerblichen Fach- und Fortbildungsschulen, sowie in Gesellen- und Meisterkursen, von Dr. W. Kley. Hannover-List und Berlin W. 35, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1909. Preis geb. 2,80 M.

Das Buch zerfällt in folgende vier, auch als Einzelhefte selbständig zu benutzende Teile: 1. Das allgemeine oder vorbereitende Rechnen; 2. das berufliche Rechnen für Bäcker, Konditoren und Müller; 3. Kalkulation für Bäcker und Konditoren; 4. Buchführung für Bäcker und Konditoren. Der erste Teil dient nicht nur der Wiederholung, sondern vermittelt auch darüber hinausgehende wertvolle gewerbliche Fachkenntnisse. Die übrigen Teile lehnen sich inhaltlich an die bekannten Handbücher des Verfassers für die genannten Berufe an. Überall tritt die beständige Fühlungnahme mit den wirklichen Verhältnissen hervor. Daß das Buch weit über die nächsten Bedürfnisse der Durchschnittsfortbildungsschule hinausgeht, ist kein Fehler. Der tüchtige Lehrer, der sich nie sklavisch an ein Buch bindet, muß ohnedies die Möglichkeit haben, seinen Stoff selbständig auszuwählen. Aber gerade dafür wird ihm dieses Rechenwerk, das mit dem Gedanken der Einführung in die wirkliche Berufsarbeit Ernst macht, die besten Dienste leisten. Als besonders wertvoll sind die 22 ausgeführten Kalkulationen auf S. 253 ff. zu bezeichnen; sie enthalten ein schätzenswertes Übungsmaterial. Es wäre dankbar zu begrüßen, wenn der Verfasser auch für andere Gebiete des Fortbildungsschulunterrichtes ähnliche Hilfsmittel recht bald erscheinen ließe.

3. **Wahlfreie Kurse zur Weiterbildung unserer Gesellen**, angegliedert an die gewerbliche Fortbildungsschule von Paul Buchmann. Ebenda 1909. Preis geh. 1,20 M.

Verfasser berichtet in kurzer aber anregender Weise über die Einrichtung und den Betrieb der an die Wilhelmshavener gewerbliche Fortbildungsschule angegliederten Kurse, um damit Anregung zur Errichtung ähnlicher Kurse an andern Anstalten zu geben.

4. **Handbuch der gewerblichen Kalkulation mit vielen Musterbeispielen aus den verschiedensten Gewerben** und 30 Abbildungen für den Unterricht an Fortbildungs-, Handwerker- und Gewerbeschulen. Herausgegeben von Handwerksmeistern und Lehrern der gewerblichen Fortbildungsschule zu Magdeburg. Leipzig-Zwenkau, Emil Stocks Verlag, 1910. Preis brosch. 1,30 M., geb. 1,60 M.

Die Krone des Fortbildungsschulunterrichts bildet die gewerbliche Kalkulation. Sie bietet aber dem Volksschullehrer, auch wenn er sich im Laufe der Zeit eine gewisse Summe fachlicher Kenntnisse aneignet, große Schwierigkeiten. Um so mehr wird er es begrüßen, wenn ihm zuverlässige Ratgeber für dieses Gebiet zur Verfügung stehen. Zu diesem Zwecke sei das vorliegende Werk jedem Lehrer aufs beste empfohlen. Es ist ein vorzügliches Hilfsbuch in des Wortes voller Bedeutung. Außer einem allgemeinen Teil, der in klarer Weise das Wichtigste heraushebt, worauf es bei der Kalkulation ankommt, enthält das Werk ausgeführte Musterbeispiele für 34 Berufe. Gerade diese Mannigfaltigkeit wird es dem Lehrer wert machen, weil jeder zweifellos Passendes für sein Arbeitsgebiet darin finden wird. Wo es angängig ist, erläutern fachliche Zeichnungen die zu lösenden Aufgaben. Wir möchten für eine neue Auflage den Wunsch äußern, auch einige Kalkulationen, die sich für gemischte Berufe, wie z. B. Bauhandwerker, eignen, aufzunehmen.

5. **Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule** im Zusammenhang mit der Volksschule von H. Peters, Pastor in Damnata. Hildesheim, Druck und Verlag von Gebr. Gerstenberg, 1905. Preis ?

Orientiert über Aufgabe, Zweck und Unterrichtsbetrieb der ländlichen Fortbildungsschule in einer Weise, die den erfahrenen Praktiker verrät, und gibt hierauf eine Übersicht über den Stand des ländlichen Fortbildungsschulwesens der Provinz Hannover und eine vergleichende Statistik mit den Fortbildungsschulen des übrigen Deutschlands. Die häufige Begründung dieser oder jener Verpflichtung mit biblischen Sentenzen wirkt störend. Im übrigen empfehlenswert.

6. **Ländliche Berufskunde im Dienste der Wohlfahrtsarbeit.** Ein Beitrag zum Glück auf dem Lande. Im Anschluß an „Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule" bearbeitet von H. Peters, Kgl Kreisschulinspektor in Harburg. 2. erweiterte und vermehrte Auflage. Hildesheim, Druck und Verlag von Gebr. Gerstenberg, 1909. Preis ?

Noch mehr als in dem vorher erwähnten zeigt sich in diesem Werke die große Sachkenntnis des Verfassers Im besondern verrät der erste Teil: Ländliche Wohlfahrtsarbeit im Heimatdorf, der einen Überblick über alle Gebiete der ländlichen Wohlfahrtspflege gibt, eine staunenswerte Vielseitigkeit in der Kenntnis der eigensten Bedürfnisse des ländlichen Lebens. Im zweiten Teil: Berufliche Heimatkunde im Unterricht, zeigt der Verfasser, wie er seine erziehlichen Gedanken in der Praxis ausgestaltet. Wir erkennen den naturgemäßen Aufbau der Stoffe und die meisterhaft durchgeführte innere Verknüpfung derselben unumwunden an, können aber das Bedenken nicht unterdrücken, daß der Lehrplan an einer Überfülle des Stoffes leidet. Besonders scheint es uns unmöglich, in jeder Woche bei der zur Verfügung stehenden beschränkten Zeit je einen Geschäftsaufsatz und daneben eine schriftliche Arbeit allgemeinen Inhalts anzufertigen. (Man beachte Nr. 3 und 10 im 1. Jahr, Nr. 4 und 9 im 2. Jahre, oder Nr. 1 und 10 im 3. Jahre!) Der 3. Teil: Ländliche Fortbildungsschulen im Staatsgebiet enthält außer einem kurzen Überblick über die Entwicklung der ländlichen Fortbildungsschule die wichtigsten behördlichen Verfügungen und Erlasse nebst interessanten statistischen Übersichten, welch letztere freilich von dem gegenwärtigen Stande der Dinge überholt sind. — Wer sich über das ländliche Fortbildungsschulwesen orientieren will, darf an diesem wichtigen Buche nicht vorübergehen.

7. **Handbuch für Fortbildungsschullehrer**, von J. Heimann, Fachlehrer an der städtischen gewerblichen Fortbildungsschule in Breslau. Breslau, Priebatschs Buchhandlung, 1909. Geb. 2,80 M.

Inhalt: Geschichtliche Entwicklung der Fortbildungsschule. Die gewerbliche Fortbildungsschule. Die kaufmännische Fortbildungsschule. Die ländliche Fortbildungsschule.

Der Fortbildungsschüler und die Disziplin in der Fortbildungsschule. Der Fortbildungsschullehrer. Anschauungs- und Lehrmittel. Literatur. — Das Handbuch gibt also, wie aus diesem Inhaltsverzeichnis hervorgeht, einen Überblick über das Ganze des Fortbildungsschulwesens. Es ist deshalb in erster Linie für den Anfänger, der sich über dieses Arbeitsgebiet orientieren will, von Nutzen. Doch gibt es auch dem erfahrenen Lehrer wertvolle Winke. Am empfehlenswertesten halten wir die Kapitel von der Disziplin und von der Jugendfürsorge. In der Literatur vermissen wir folgende Werke: Peters, Theorie und Praxis der ländlichen F.; ferner von demselben Verfasser: Ländliche Berufskunde; Bodesohn, Staats- und Bürgerkunde; Neuschäfer, Gesetzessammlung; Neuschäfer und Guckes, Rechenbuch, sowie die trefflichen Werke von Kley. Sie müßten bei einer Neuauflage Berücksichtigung finden.

8. **Die ländliche Fortbildungsschule in der Praxis**, von W. Wulff, Präpositus in Blankenhagen. Schwerin i. Mecklb., Verlag von Fr. Bahn, 1909. Preis 90 Pf.

Das Schriftchen berücksichtigt vorwiegend mecklenburgische Zustände und gibt brauchbare Winke, wie auch in kleinen Verhältnissen und mit bescheidenen Mitteln Fortbildungsschulunterricht eingerichtet werden kann. Die Verteilung des Rechenstoffes in dem beigefügten Lehrplan leidet an zu großer Zerrissenheit und bedarf anderer Abgrenzung.

9. **Lehrplan für den Zeichenunterricht** an kleinern und mittlern gewerblichen **Fortbildungsschulen**. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 28. Januar 1907 bearbeitet. Herausgegeben unter Mitwirkung des gesamten Zeichenlehrer-Kollegiums von Heinrich Schlumbohm und Adolf Meyer an der gewerblichen Fortbildungsschule zu Stade. Preis geb. 2 M.

Aus einem allgemeinen und einem besondern Teil bestehend, gibt die Schrift einen in allgemeinen Zügen gehaltenen Lehrplan, der nach Unter-, Mittel- und Oberstufe gegliedert ist. Für das gebundene Zeichnen sind 5 Blatt mit erläuterndem Texte beigegeben. Die Konstruktion der Ellipse unter Nr. 4 auf Blatt 4 enthält in der Bestimmung des Punktes g einen Fehler. Der Preis ist etwas hoch.

10. **Der Zeichenunterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule** nach den ministeriellen Bestimmungen vom 28. Januar 1907. Beiträge zur Gewinnung fachlicher Lehrgänge von F. Baumann, Gewerbeschullehrer. Hannover-Linden und Berlin W. 35, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). Preis geh. 2 M.

Die Reform des Fortbildungsschulunterrichts hat auch eine vollständige Neugestaltung des Zeichenunterrichts zur Folge gehabt. Das Zeichnen soll ebenso wie die andern Fächer ganz im Dienste der beruflichen Ausbildung des Lehrlings stehen. Es „soll den Schüler in den Stand setzen, Werkzeichnungen richtig zu verstehen und womöglich für die landläufigen Arbeiten seines Berufes selbst anzufertigen". Damit ist also das Fachzeichnen als Ziel des Unterrichts festgesetzt. Das bedeutet für die meisten Lehrer ein teilweise erhebliches Umlernen in ihrer Unterrichtspraxis. Zur Einführung in die neuen Aufgaben des Zeichnens können wir nun das Werk Baumanns empfehlen. Es bespricht zunächst im allgemeinen Ziele und Wege des gewerblichen Zeichnens und zeigt dann an drei Lehrgängen (für Bauschlosser, Buchdrucker und Glaser), wie der Unterricht beschaffen sein muß, um den wahren Bedürfnissen des Berufes zu dienen. Man merkt es dem ganzen Werke an, daß hier ein Fachmann spricht, der reiche berufliche Kenntnisse mit pädagogischem Geschick verknüpft. Instruktive Zeichnungen unterstützen den Text aufs beste. Der Preis ist besonders in Rücksicht auf das Gebotene als niedrig zu bezeichnen.

Mülh.-Ruhr. Protsch.

Zeichnen.

1. **Praxis des verändernden Gedächtniszeichnens** (Typenzeichnen). Sammlung zeichnerischen Übungs- und Memorierstoffes. Für die Lehrerschaft zusammengestellt von Seinig. 2. Auflage. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich, 1910. Preis ?

Das Gedächtniszeichnen wird in der Volksschule im allgemeinen wohl noch immer recht stiefmütterlich behandelt. Auf der Unterstufe wird ihm zwar niemand sein Heimatrecht streitig machen, aber auf Mittel- und Oberstufe weiß man in der Regel nichts Rechtes damit anzufangen. Höchstens läßt man gelegentlich den Stoff der Unterstufe mit etwas schwierigern Abänderungen wiederholen. Damit wird aber die Aufgabe des Gedächtniszeichnens nicht erfüllt. Wir raten deshalb jedem Lehrer, der Zeichenunterricht zu erteilen hat, die „Praxis des Gedächtniszeichnens" durchzuarbeiten. Es wird ihm dann

klar werden, welch ein ungeheurer Abstand zwischen der herkömmlichen Art und Weise und einem naturgemäßen Betrieb des Gedächtniszeichnens besteht. Dieses Zeichnen steht nicht nur auf einem höhern Standpunkte künstlerischen Schaffens als das mechanische „Kopieren der Natur", sondern es gibt auch eine Fülle unterrichtlicher Hilfen zur Belebung fast aller Unterrichtsfächer an die Hand.

2. **Lehrplan im Zeichnen unter besonderer Berücksichtigung der modernen Bestrebungen**, von Waldemar Döpel. Pädagog. Magazin. 399. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909 und 1910. Preis 40 Pf.

Legt den Nachdruck darauf, daß man im Zeichenunterricht das freie Interesse und die individuelle Selbständigkeit der Schüler pflegen muß, um günstige Erfolge zu erzielen.

3. **Moderne Zeichenvorlagen** für Volks- und Bürgerschulen und die untersten Klassen der Mittelschulen und Mädchenlyzeen. 66 Bilder, gezeichnet und entworfen von A. Papáček, Professor. Prag, Verlag von B. Koči, 1909. Preis 1,30 M.

Enthält geometrische Ornamente, Volksverzierungen, stilisierte Blätter, Blüten, Schmetterlinge, Insekten, Pflanzenornamente und Gefäßformen. Wo man die Aufgabe des Zeichenunterrichts im saubern mechanischen Nachzeichnen von Vorlagen sieht, mag dieses Heft mit Erfolg verwandt werden. Für unsern Volksschulunterricht ist es nicht zu benutzen. Die stilisierten Tierformen wirken direkt unschön und unnatürlich.

4. **Kindertümliche Faustskizzen**. Für den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule. II. Heft: Pflanzenwelt. Von Arno Gürtler, Lehrer in Chemnitz. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich, 1910. Preis brosch. 1,60 M., kart. 2 M.

Die neue Zeichenmethode hat vor der frühern den großen Vorzug, daß sie den Schüler befähigt, sein zeichnerisches Können in den Dienst der andern Unterrichtsgegenstände zu stellen. G. zeigt uns nun in seinem Werke, wie das Zeichnen für den naturkundlichen Unterricht fruchtbar gemacht werden kann. Gewiß hat schon jeder Lehrer bei der Besprechung eines naturkundlichen Gegenstandes oder zur Verdeutlichung dieses oder jenes Vorganges während des Unterrichts zur Kreide gegriffen. Aber dieses gelegentliche Skizzieren seitens des Lehrers allein genügt nicht. Es muß ihm das planmäßige und fortlaufende Skizzieren seitens der Schüler zur Seite treten. Dafür gibt das Werk von G. die beste Anleitung. Es enthält eine reiche Auswahl sehr guter naturkundlicher Skizzen, die auch Lebensvorgänge recht ausgiebig berücksichtigen, und letzteres ist gerade besonders wichtig. Die Ausführung ist so gedacht, daß der Lehrer die Skizze während des Unterrichts an der Wandtafel entstehen läßt, worauf sie von den Schülern sofort nachgezeichnet wird. Dadurch prägt sich das Gelernte dem Gedächtnis ungleich fester ein, als es durch das bloße Wort möglich ist. Möge das Werk recht fleißig benutzt werden!

Mülh.-Ruhr. Protsch.

Neue Bücher.

Scholz, Dr. Friedr., Die Charakterfehler des Kindes. 3. Aufl. von Joh. Trüper. Leipzig, E. H. Mayer. 5,50 (6,50) M.

Schreiner, Gottes Abrechnung mit den Völkern Europas. Stuttgart, Philadelphia-Verlag. 20 Pf.

Gotthelf, Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Leipzig, Hesse & Becker. Geb. 2,50 M.

Der Frühling kommt! Bilderbuch von Eugen Ostwald mit Versen von Ad. Holst. Mainz, Joh. Scholz. 1 M.

Osterpostkarten-Malbuch von Arpad Schmidhammer. Ebda. 50 Pf.

Eppler, Dr. Alfr., Schönschreibeschule auf Grund des Formenunterrichts. II. Aufl. Wegweiser 1,50 M. Lehrgang, deutsche u. lat. Schrift je 60 Pf. Crefeld, Hohn.

Zweites Jahrbuch der Päd. Zentrale des deutsch. Lehrervereins. Berlin, Klinkhardt, 1912. 3 (3,60) M.

Sellmann, A., Das Seelenleben unserer Kinder im vorschulpflichtigen Alter. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911. 146 S. 3 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **E. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Juni.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberge, Matth. 20, 1—16.

Von Pastor a. D. O. Flügel in Dölau b. Halle.

Wir freuen uns, gerade in diesem Heft, das anläßlich des 70jährigen Geburtstags Flügels eine Würdigung seiner wissenschaftlichen Arbeiten bringt, diesen Beitrag unseres verehrten Mitarbeiters veröffentlichen zu können. Bei dieser Gelegenheit möchten wir nicht verfehlen, auch unsererseits dem unermüdlichen, erfolgreichen Vorkämpfer und Interpreten der Herbartischen Philosophie mit dem aufrichtigen Danke für alles, was er uns in seinen Schriften und Vorträgen gegeben hat, zugleich unsre herzlichsten Glückwünsche auszusprechen. Die Red.

Dieses Gleichnis ist mir nie so anschaulich vor die Seele getreten, wie im Hafen von Bari. In Bari in Süditalien habe ich einmal einen Winter hindurch das Amt des evangelischen Geistlichen verwaltet. Ich war oft im Hafen. Die Stadt hat deren zwei. Es gibt dort meist etwas Interessantes zu sehen. Mich interessierten vorzugsweise die Arbeiten und Arbeiter. Wer von den Arbeitern keinen Verdienst in der Stadt fand, kam in den Hafen und wartete, ob sich hier nicht etwas fände. Wer in der Stadt Arbeiter brauchte, kam in den Hafen. Da fand er Arbeiter; und zu jeder Tageszeit wurden solche für längere oder kürzere Zeit gedinget. Mancher Arbeiter mußte wohl den ganzen Tag vergeblich warten. Nicht selten geschah es, daß noch abends ein Schiff ankam und eilig abgeladen werden mußte. Bei dieser Gelegenheit verdiente mancher in einer Stunde angestrengter Arbeit soviel, wohl auch mehr, als andere, die den ganzen Tag anderwärts gearbeitet hatten.

Es waren also die Verhältnisse ganz ähnlich denen im Gleichnis.

Ich fragte mich nun: wer ist glücklicher, der in einer Stunde einen vollen Tagelohn verdient, oder der andre, der 12 Stunden für denselben Lohn arbeiten muß?

Der letztere hat den großen Vorteil: schon am Morgen weiß er, ich komme heut abend nicht mit leeren Händen. Ich muß mich plagen, aber dafür bringe ich auch den Meinen, was sie bedürfen.

Der andere wartet von einer Stunde zur andern. Werde ich noch etwas verdienen? Weib und Kind zu Hause warten. Sollen sie auch vergeblich warten? Komme ich abends mit leerem Magen und leeren Händen zurück? Endlich findet sich noch reichlicher Verdienst in der letzten Stunde. Wer ist glücklicher?

Warten müssen, wo alle Kräfte zur Tätigkeit drängen, ist schwer, sehr schwer. Warten müssen auf dem Krankenlager, bis man wieder schaffen kann; warten müssen bei der Krankenpflege, wo man alles tun möchte, um zu helfen, und nichts, gar nichts tun kann; in der Ernte, wenn alles bereit ist, die Früchte in die Scheune aufzunehmen, aber das Regenwetter zum untätigen Warten zwingt; im Kugelregen stehn und Gewehr bei Fuß warten müssen bis der Befehl zum Angriff kommt; bei einem Streik warten müssen, bis die Aussperrung aufgehoben wird — das sind einige Beispiele, wie schwer es ist, zu warten. Es gibt heutzutage in jedem Stande bis zu den höchsten hinauf Proletarier, die keine passende Stellung finden können. Sie stehen am Markte müßig und warten.

Die Arbeiter im Gleichnis, die da sagen: jene haben nur eine Stunde gearbeitet und du hast sie uns gleich gemacht — die haben wohl nie empfunden, was ein ordentlicher Arbeiter empfindet, der arbeiten möchte, aber zum Warten verurteilt ist. Hätten sie kameradschaftlich gedacht, dann hätten sie sich sagen müssen: der volle Lohn ist den Armen zu gönnen, warten müssen ist eine schwerere Arbeit, als des Tages Last und Hitze tragen, wenn man von vornherein seines Lohnes gewiß ist; der Hausherr, so hätten sie denken sollen, weiß, wie es solch einem armen Arbeiter zu Mute ist, der beim besten Willen nicht gedingt wird.

So aber tritt der Fall ein, wo das strikte Recht Platz greift: sind wir nicht eins geworden um einen Groschen? Nimm, was dein ist. Freilich es begegnet ihm, wie es so oft geht. Über dem, was er erhofft hatte und ihm, wie er meint, widerrechtlich entgangen ist, schätzt er gar nicht mehr, was wirklich sein ist.

Wohl uns allen, die wir nicht zu warten und Verdienst zu suchen brauchen, sondern eine feste, lohnende, wohl gar befriedigende Arbeit und gesicherte Heimat haben!

Eine Frage der Anwendung legt das Gleichnis nahe. Gott macht es hinsichtlich der Arbeit und des Lohnes dem einen Menschen schwer, dem andern leicht. Wem es leicht gemacht wird, der soll sich fragen: mache ich es mir nicht zu leicht? Man sagt: große Vermögen gehen selten bis in die

dritte Generation. Könnte dies eine so häufig gemachte Erfahrung sein, wenn die Erben großer Vermögen sich das Leben oft nicht noch leichter machten, als es ihnen ohnehin gemacht ist?

Solche, denen es Gott schwer gemacht hat, sollen sich fragen: mache ich mir selbst das Leben nicht schwerer, dadurch, daß ich hinter niemand zurückbleiben, es andern in allen Stücken gleichtun will?

Nun die sittlich-religiöse Deutung des Gleichnisses. Die Arbeit im Weinberg ist die Arbeit im Dienst der sittlichen Ideen. Dazu ist jedermann berufen und in allen Lebenslagen. Jeder weiß aber aus eigner und fremder Erfahrung, daß es im Leben eines jeden Zeiten gibt, wo durch besondere Umstände namentlich religiöser Art die Aufforderung, im Dienste der Ideen zu wirken, eine besondere Dringlichkeit und Unabweisbarkeit erhalten kann. Einem jeden, sagt Herbart, bricht die Sonne an einer andern Stelle aus den Wolken, und keiner hat groß Ursache, den andern darum zu beneiden.

Ferner, in diesem Dienst gibt es niemals ein völlig unverschuldetes Müßigstehen. Jedes sittliche Unterlassen, jede Versäumnis ist unsittlich. Wenn die Arbeiter im Gleichnis also diejenigen beneiden, die nur Eine Stunde gearbeitet und 11 Stunden müßig gestanden haben, so sprechen sie über sich selbst das Urteil, daß sie lieber unsittlich als sittlich gelebt hätten, daß sie dem Sittlichen nicht mit innerer Freude oder Freiheit, sondern nur durch äußere Umstände gezwungen gedient haben. Sie haben nicht die Erfahrung gemacht: die Tugend belohnt sich selbst. Das ist wohl die Hauptfrage des Gleichnisses.

Wer das ganze Leben hindurch schwer im Weinberg des Herrn gearbeitet hat, darf der den spät Berufenen beneiden? Wer also aufwuchs, behütet vor Verwahrlosung, von Ausschreitungen der Jugend frei gehalten durch häusliche Zucht; wer da, als der objektive Charakter in den subjektiven überging und nun aus eigner Wahl, vielleicht im schweren Kampf mit sich selbst, sich in den Dienst der Ideen, bildlich in den Weinberg des Herrn stellte — wer da wenigstens keine groben Verfehlungen zu bereuen und abzutun hatte —, darf der einen andern beneiden, der, nachdem er Augenlust, Fleischeslust und hoffärtiges Wesen genossen hatte, zuletzt noch wie Brand aus dem Feuer gerissen mit 1000 Brandmalen im Gewissen die Gnade des Schächers fand! Ein solches Neiden versäumten Austobens, ein Bedauern der eignen sittlichen Kämpfe, wäre das nicht ein schlimmeres Brandmal im Gewissen als das genossene aber ernstlich bereute Laster? Was heißt denn etwas bereuen? Es heißt doch, es ungeschehen zu wünschen, hätte ich es noch einmal zu tun, ich handelte anders. Eine bereute Tugend ist keine Tugend mehr, ist erwähltes Laster.

Gibt es für einen solchen noch eine sittliche Umkehr? Kehrt der Sünder um, so bereut er das Laster als das Niedrige; das Höhere, die Tugend

zieht ihn an. Wer aber seine Tugend bereut, wer mit Brutus spricht: Tugend du hast mich um allen Lebensgenuß betrogen — was gibt es für den noch Höheres, was ihn anziehen könnte? Gibt es etwas Höheres als die Tugend, oder als die Arbeit im Weinberg des Herrn?

Augustin spricht einmal von solchen — und er scheint sich mit einzuschließen, die da beten: Herr führe uns in recht schwere Versuchung, damit wir fallen, d. h. damit wir die Sünde genießen zugleich aber mildernde Umstände als Entschuldigung, nämlich den Zwang der Versuchung zur Erlangung der Buße und Gnade geltend machen können. Welch ein berechnendes, frevelhaftes Spiel mit Sünde und Gnade!

Diese alle, die entgangene unsittliche Genüsse mehr bedauern als genossene unsittliche Freuden; die nur ungern den Tugendpfad gehn und diejenigen beneiden, die ihr Leben weniger gewissenhaft führen — diese alle würde unser Heiland Heuchler nennen, ihnen innere Zwiespältigkeit vorwerfen. Sie sind nicht aus der Wahrheit; denn wären sie aus der Wahrheit, träten ihre innersten Herzensneigungen zutage, so ständen sie auf seiten des Lasters.

Gewiß, die Tugend kostet Kampf. Schon als Kinder haben wir gelernt: die Götter setzten den Schweiß vor die Tugend; der Tugendpfad ist anfangs steil, läßt nichts als Mühe blicken, und auch ein Paulus muß bekennen: das Fleisch gelüstet wider den Geist. Aber dabei soll es nicht bleiben. Immer mehr soll der innere Zwiespalt verschwinden, soll der Christ nicht allein über das Verbrechen, sondern auch über die Versuchung dazu hinauswachsen, daß der Geist regiert, daß ich erfahre, Gottes Gebote sind nicht schwer, deinen Willen tue ich gern. Gottes Willen zu tun, ist meine Speise, Bedürfnis und Freude.

Schiller nennt dies die „schöne Seele". „Gut ist, was nur darum geschieht, weil es gut ist. Rein moralisch (aber auch nicht mehr) ist die Handlung, wenn sie gegen das Interesse der Sinne aus Achtung vor dem Gesetz unternommen wurde. Schön wird sie erst dann, wenn sie aussieht wie eine sich von selbst ergebende Wirkung der Natur, wenn die Autonomie des Gemüts und Autonomie (des Gesetzes) in der Erscheinung koinzidieren. Aus diesem Grunde ist das Maximum der Charaktervollkommenheit eines Menschen moralische Schönheit, denn sie tritt nur alsdann ein, wenn ihm die Pflicht zur Natur geworden ist." Schiller hat diesen Gedanken der innern sittlichen Freiheit, der endlich kampflosen Tugend, des Zusammenstimmens von Pflicht und Neigung gern weitergeführt z. B.:

Willst du das Höchste, das Beste: die Pflanze kann es dich lehren.
Was sie willenlos ist, sei es mit Willen! Das ist's.
Adel ist auch in der sittlichen Welt. Gemeine Naturen
zahlen mit dem, was sie tun, edle mit dem, was sie sind.

Und auch Kant bekennt: „wo die Pflicht, die jedermann obliegt, als von ihm selbst und durch seine eigne Vernunft ihm auferlegt betrachtet werden kann, dasjenige Joch ist sanft und die Last ist leicht."

Wo Herbart dazu rät, die Knaben und Jünglinge in Homer und in Plato einzuführen, begleitet ihn immer die Besorgnis, ein Jüngling könnte es wünschenswert finden, wie ein griechischer Gott ohne innere und äußere Gebundenheit sich ausleben zu können. „Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht." (Päd. 257.)

Zu Otto Flügels siebzigstem Geburtstag.

Von W. Fick in Elberfeld.

Am 16. Juni vollendet Pastor Otto Flügel sein 70. Lebensjahr. Wir empfinden es als eine Dankespflicht, dem Jubilar auch an dieser Stelle unsern Glückwunsch darzubringen und unsere Leser auf die Lebensarbeit des verdienten Gelehrten hinzuweisen. Ein Zwiefaches treibt uns dazu. Flügel war mit Dörpfeld, dem Begründer und langjährigen Leiter unsrer Zeitschrift, eng befreundet und hat auch mehrere Beiträge für das Schulblatt geliefert. Bei der Einweihung des Dörpfelddenkmals hielt er dem Heimgegangenen die Gedächtnisrede, eine tiefempfundene Ansprache von packender Gewalt, die allen, die sie gehört haben, unvergeßlich bleiben wird. Wie hoch Dörpfeld seinen theologischen Freund einschätzte, erhellt aus einer Bemerkung, die er in einem Briefe machte, als er Flügels bedeutendes Werk „Die spekulative Theologie der Gegenwart" gelesen hatte: „O, wer setzet ihn zum Richter in Israel (der Theologie), daß er jedermann zu seinem Rechte verhülfe!" Doch nicht die Beziehungen Flügels zu Dörpfeld sind es in erster Linie, die uns die Feder in die Hand drücken, sondern die großen Verdienste, die er sich um die Auslegung, die Fortentwicklung und Ausbreitung der Philosophie Herbarts wie um die Förderung der philosophischen und theologischen Erkenntnis überhaupt erworben hat. Aber bevor wir darauf eingehen, mögen einige Mitteilungen über sein Leben folgen, die wir der empfehlenswerten Schrift von Rektor Hemprich, „Otto Flügels Leben und Schriften" (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]), entnehmen.

Flügel ist am 16. Juni 1842 in dem geschichtlich denkwürdigen Dorfe Lützen bei Leipzig als Sohn eines Volksschullehres geboren. Seine Gymnasialbildung empfing er in Schulpforta. Die Liebe zur Natur und zur Naturwissenschaft, verbunden mit einem Drange nach praktischer Tätigkeit, trieben ihn dazu, Forstmann zu werden. Der Oberförster aber, zu dem er als Zögling kam, war kränklich und konnte sich nur wenig um seine Schüler kümmern. Dem strebsamen Jüngling behagte das Leben in der Schreibstube wenig. Er bekam Sehnsucht nach den Büchern, gab seinen Beruf auf und bezog die Universität Halle, um Theologie zu studieren. Neben den theologischen hörte er auch naturwissenschaftliche Vorlesungen, und dadurch kam er in Berührung mit Professor Cornelius, einem Schüler Herbarts. Cornelius war ein hervorragender Gelehrter. Er beherrschte, wie Flügel von ihm in einem Nachruf schreibt, bis zur vollen Geläufigkeit die Gebiete der Mathematik, der Physik mit ihren besondern Disziplinen der Meteorologie und Mechanik bis ins Detail, sowie auch den größten Teil der Chemie, der Physiologie und der Psychologie. Das Gebiet, auf dem er sich zu allermeist bewegte, war das, wo Physik, Chemie, Physiologie und Psychologie sich berühren, das Gebiet der Molekularphysik und der Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele. Seine Forschungsergebnisse hat er in zahlreichen Schriften niedergelegt. Die Bekanntschaft mit Cornelius, der auch ein gläubiger Christ war, sollte für Flügel bedeutungsvoll werden. Durch ihn kam er zur Herbartischen Philosophie, durch ihn wurde er mit Prof. Allihn, seinem späteren Schwiegervater, und Ziller bekannt, durch ihn auch zu seinen ersten schriftstellerischen Arbeiten angeregt. Aus der Bekanntschaft wurde bald eine innige Freundschaft, die für Flügel auch darum von großer Bedeutung war, weil Cornelius ihn immer über den Stand der Naturwissenschaften orientieren konnte.

Nach Vollendung seiner Universitätsstudien wurde Flügel zuerst Lehrer am Progymnasium in Weißenfels. Dort erwarb er sich die Zuneigung seiner Schüler in so hohem Grade, daß sie ihn eines Tages vor Freude umringten und in die Höhe hoben, wobei er sich einen Fuß verstauchte. Flügel besitzt eine außerordentliche Gabe, mit Kindern umzugehen und sie an sich zu fesseln. Als er einmal in meiner Familie weilte, waren meine Jungen ganz entzückt von ihm und am Abend gar nicht ins Bett zu bringen. Nach einigen Jahren trat Flügel ins Pfarramt. Zuerst wurde er Pastor in Schochwitz, dann in Wansleben bei Halle, wo er bis zu seinem Übertritt in den Ruhestand blieb (1. Okt. 1908). Seitdem lebt er in Dölau bei Halle.

Über sein Wirken in seiner Gemeinde und seine übrige Tätigkeit berichtet Hemprich aus eigner Anschauung folgendes: O. Flügel nahm sich besonders der jungen Lehrer an. Stets hatte er einen Kreis solcher lernbegierigen Schüler um sich. Ich habe die große Freude gehabt, 12 Jahre

lang mit zu seinen Füßen zu sitzen, und ich bin natürlich heute noch, obgleich ich nun seit neun Jahren räumlich weiter von ihm entfernt bin, immer noch sein Schüler. Wie freuten wir uns immer auf den Tag, wo wir unser „Kränzchen" bei Flügel hatten! Und wie verstand er es, auf alle unsre Einwendungen, die oft genug recht töricht waren, einzugehen. Immer neue Beispiele suchte er, um uns die Lösung irgend eines schwierigen Problems deutlich zu machen. Wie glücklich war ich jedesmal, wenn ich unter meinem Fenster die Klingel seines Fahrrades hörte! Aber auch bei Wind und Wetter scheute er nicht den Weg zu mir, um meinen Gedankengängen zu Hilfe zu kommen. Dankbar gedenken wir auch der „Philosophenmutter," Frau Pastor Flügel. Sie sorgte dafür, daß wir ein gastliches Haus in der Pfarre zu Wansleben fanden. Im Sommer saßen wir meist unter den Linden im Pfarrhofe, sonst im „Philosophenstübchen", dessen Möbel vom Bewohner selbst gezimmert und geschnitzt waren. Denn Flügel war nicht nur ein Denker, Prediger und Seelsorger, sondern auch praktisch tätig als Tischler und Drechsler. Traf man ihn nicht in seinem Philosophenstübchen, so mußte man ihn in seiner Werkstatt, wo er mit Säge, Hobel, Drehbank usw. beschäftigt war, aufsuchen, oder er stählte seinen Körper als Radfahrer und Schwimmer. Man muß staunen über die Arbeitskraft dieses Mannes. Sein Amt ist ihm selbstverständlich immer die Hauptsache gewesen. Als er Pfarrer in Schochwitz war, hatte er vier Kirchen zu versorgen, und auch in Wansleben war er für zwei Gemeinden Pastor und Seelsorger. Nie hat er sauer gesehen, wenn er bei schlechtem Wetter zum Dienst in die Filialen mußte. Und nun daneben seine umfangreiche Schriftstellerei: Die philosophischen Werke, die Herausgabe der Zeitschrift für exakte Philosophie, jetzt Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Dann hat Flügel noch die Herausgabe von Herbarts sämtlichen Werken, die Kehrbach bis zum 8. Bande besorgt, übernommen. Auf dem Ferienkursus in Jena hält er Vorlesungen über die Herbartische Philosophie. Einen großen Teil seiner Zeit nimmt die Beantwortung der eingehenden Briefe, in denen von ihm wissenschaftliche Auskunft verlangt wird, in Anspruch. In alle Gegenden Deutschlands hat man ihn als Redner für Familienabende, an Gustav Adolffesten usw. gerufen, denn er verstand es meisterhaft, an solchen Abenden die Zuhörer durch eine edle, populäre, oft humoristische Darstellungsweise zu fesseln. Aber auch seine wissenschaftlichen Vorträge in Lehrervereinen, Pfarrvereinen, Ferienkursen, sonstigen wissenschaftlichen Kongressen usw. wurden stets mit dem größten Beifall aufgenommen.

Außer seinem reichen Wissen und seiner klaren Darstellungsweise gewann er die Menschen durch seine Liebenswürdigkeit, seine große Bescheidenheit, sein schlichtes, einfaches Wesen und seinen sprudelnden Humor. Wie gern

scharten wir uns nach des Tages heißer Arbeit auf wissenschaftlichen Versammlungen um unsern Flügel. Schier unerschöpflich war sein Vorrat an Anekdoten und Witzen, die meist zu dem Behandelten in Beziehung standen.

Die konfirmierte Jugend seines Dorfes versammelte er Sonntags im Pfarrhofe um sich, wo er sie bewirtete, mit ihnen spielte und ihnen Vorträge hielt. Gegen die schwachen Kinder der ihm unterstellten Schulen war er ganz besonders rücksichtsvoll. Er meinte mit Recht, daß sie meist die dankbarsten Schüler seien, wenn man sie individuell behandle, und daß sie später doch meist ganz brauchbare Menschen würden. Dafür konnte er aus seiner Praxis manches schöne Beispiel anführen.

Als Kanzelredner genoß Flügel weit und breit einen Ruf. Seine Predigten waren gut vorbereitet, klar und scharf gegliedert. Die Teile waren so in die Predigt eingeflochten, daß sie die Zuhörer selbst finden mußten. Darum folgten sie ihm auch mit gespannter Aufmerksamkeit von Anfang bis zum Schlusse. Ganz besonders trug auch seine schöne Metallstimme sowie die Art und Weise seines Lehrtones zur Erhöhung des Eindruckes bei. Dabei verstand er mit feinem Takte die Verhältnisse der Neuzeit zu berücksichtigen.

Flügel hat eine umfassende schriftstellerische Tätigkeit entfaltet. Etwa 12 größere Schriften, die fast alle 3 bis 5 Auflagen erlebt haben, und über 20 größere Abhandlungen und Vorträge sind von ihm gesondert im Druck erschienen. Dazu kommt dann noch eine große Zahl von Aufsätzen und ausführlichen Kritiken in den von ihm herausgegebenen und andern Zeitschriften, in Reins Enzyklopädie und im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, die Fortsetzung der von Kehrbach begonnenen Herausgabe von Herbarts sämtlichen Werken und die Besorgung neuer Auflagen von Drbals Psychologie, von Allihns und von Nahlowskys Ethik. Der folgende Überblick ist z. T. eine gedrängte Zusammenfassung der Besprechungen Flügelscher Schriften, die ich im Laufe der Jahre für das Schulblatt u. a. Zeitschriften geschrieben habe. Auch sind dabei einige Ausführungen aus einem von mir im Jahre 1899 in den „Blättern aus der Arbeit der Freien Kirchlich-sozialen Konferenz" veröffentlichten Aufsatze „O. Flügels Schriften, eine Rüstkammer für den Apologeten", benutzt worden.

Flügel ist ein vielseitiger Denker, ein Schriftsteller von außerordentlicher Klarheit und Gedankenschärfe. Er versteht es meisterhaft, die schwierigsten Probleme der Philosophie so zu erörtern, daß sie auch dem im philosophischen Denken wenig Geübten verständlich werden. Das Wort seines Meisters Herbart beachtend, daß in der Philosophie allemal der Weg, den man in scheinbaren Geniesprüngen vorwärts macht, langsam wieder zurückgegangen werden muß, schreitet er in seinen Untersuchungen langsam, Schritt für Schritt, voran. Nirgends geht ihm, wie das bei philosophischen Schriftstellern nicht

selten der Fall ist, die Phantasie mit dem Verstande durch; er behält stets festen Boden unter den Füßen. Seine Kritik ist scharf, aber nie verletzend, weil sie stets nur der Sache, niemals der Person gilt. Von der leider nicht seltenen Unart, Fehler des Denkens dem Gegner ins Gewissen zu schieben, findet sich bei Flügel keine Spur. Dazu kommt dann noch die einfache, verständliche Sprache, die vorteilhaft von dem berüchtigten schwülstigen und dunkeln sogenannten Philosophendeutsch absticht und es auch dem philosophisch wenig Gebildeten ermöglicht, der streng wissenschaftlichen Gedankenentwicklung zu folgen.

Auf allen Gebieten der Philosophie ist Flügel schriftstellerisch tätig gewesen. Sein Lieblingsthema aber bilden die Probleme, die gleicherweise der Philosophie und der Theologie angehören, die Fragen nach dem Dasein, der Erkennbarkeit und dem Wesen Gottes, nach der Möglichkeit der Offenbarung und der Wunder, nach dem Wesen und der Unsterblichkeit der Seele und die ethischen Probleme. Überall kommt er zu Ergebnissen, die die Grundwahrheiten des Christentums auch philosophisch gesichert erscheinen lassen. Dabei hält sich Flügel streng innerhalb der philosophischen Gedankenentwicklung; er ist frei von dem Fehler so mancher Apologeten, Dinge, die rein dem Glauben angehören, wie die Trinität Gottes, die Abendmahlslehre u. a., spekulativ begründen zu wollen. Die Apologetik, das ist seine Meinung, hat ihre Aufgabe erfüllt (wenigstens auf philosophischem Gebiete), wenn sie die Grundwahrheiten der christlichen Lehre, und dazu rechnet er in erster Linie die Persönlichkeit und Transzendenz Gottes, das Einwirken Gottes auf den Gang der Welt (Offenbarung und Wunder) und die persönliche Unsterblichkeit, wissenschaftlich sichergestellt oder auch nur als denkbar nachgewiesen hat. Was darüber hinausgeht, gehört in das Gebiet der positiven Glaubenslehre und entzieht sich der wissenschaftlichen Beweisführung. Ließe sich das Glauben in Wissen verwandeln, so hörte der Glaube eben auf, Glaube und damit eine sittliche Tat zu sein.

Zu den am weitesten verbreiteten Büchern Flügels gehören „Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen, historisch-kritisch dargestellt" (4. Aufl., Köthen 1906, 4 M.). Man könnte das Buch eine Geschichte der Philosophie nennen, aber es hat eine eigenartige Anordnung des Stoffes. Der Verfasser weicht vom zeitlich geordneten Gang der Darstellung ab und stellt die philosophischen Probleme in den Vordergrund. Der ganze Stoff einer allgemeinen Geschichte der Philosophie ist um diese Grundfragen des Denkens gruppiert. Bei jedem einzelnen Probleme wird gezeigt, wie und mit welchem Erfolge die verschiedenen Denker im Laufe der geschichtlichen Entwicklung an seiner Lösung gearbeitet haben. Diese abgerundete Sonderbehandlung hat den Vorteil, daß dem Leser die verschiedenen Grundfragen

deutlicher vor Augen treten; er wird in einer einmal angeregten Gedankenbewegung für längere Zeit festgehalten, lernt fehlerhafte Denkversuche kennen und vermeiden und steht am Ende vor einem bestimmten Ergebnis. Wer philosophisch denken lernen, nicht bloß sich philosophiegeschichtliche Kenntnisse erwerben will, der greife zu diesem Buche. Es ist die beste Einführung in die Philosophie und steht hoch über den meisten der in letzter Zeit so zahlreich erschienenen Büchern, die sich dem Leser als Einleitungen in die Philosophie anbieten. Eine ausführlichere Behandlung einzelner Probleme bieten zwei andere Schriften: „Der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Weltanschauung" (Langensalza, 1,50 M.) und „Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe (3. Aufl., Köthen, 2,60 M.). Eine Ergänzung dazu bildet der Vortrag „Über persönliche Unsterblichkeit" (Langensalza, 0,50 M.). Flügel stellt sich in diesen Arbeiten auf den Boden der atomistisch-mechanischen Weltauffassung der neuern Naturwissenschaft, zeigt aber überzeugend, daß diese, falls sie nicht ein unnatürliches Bündnis mit dem Pantheismus eingeht, folgerichtig aus dem Materialismus hinausführt und die Annahme eines persönlichen Gottes und eines vom Leibe verschiedenen selbständigen Seelenwesens notwendig macht.

Mit der neuesten Philosophie und ihrem Verhältnis zu Herbart beschäftigt sich die sehr interessante Schrift: „Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart" (Langensalza, 3 M.), worin der Verfasser an einer ganzen Reihe wichtiger Probleme den Nachweis führt, daß die Metaphysik Herbarts keineswegs veraltet sei, sondern auch heute noch bei der soviel reicheren Kenntnis der inneren und äußeren Erscheinungen der Natur wie des Geistes sich zu deren Erklärung geeignet erweise, wenn sie natürlich auch nicht in allem mehr zeitgemäß sei. Ein Muster kritischer Darstellung ist die Abhandlung „Kant und der Protestantismus" (Langensalza, 0,70 M.), worin sich der Verfasser gegen Paulsen wendet, der in einer Schrift Kant als den Philosophen des Protestantismus gefeiert hatte. „Alle Begriffe in Paulsens Schrift sind einseitig pointiert", so faßt Flügel das Ergebnis seiner Untersuchungen zusammen. „Die Katholiken werden sagen, was Paulsen Katholizismus nennt, ist kein Katholizismus. Desgleichen muß man sagen: Was er Kant nennt, ist nicht der geschichtliche Kant. Was er Philosophie nennt, ist nicht Philosophie. Was er Protestantismus nennt, ist nicht Protestantismus. Vielmehr muß der Protestant, der Philosoph, auch der Kantianer aufs ernstlichste protestieren, Kant oder irgend einen Philosophen für den Philosophen des Protestantismus auszugeben." In einer andern Schrift: „Idealismus und Materialismus der Geschichte", (Langensalza, 3 M.) unterzieht der Verfasser den Pantheismus und

den Materialismus in ihrer Auffassung der geschichtlichen Entwicklung einer scharfen Kritik. Sein „Abriß der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen“ (4. Aufl., Langensalza, 1,60 M.) vermeidet die gewöhnliche trockene schematische Darstellung und ist noch besonders wertvoll dadurch, daß gezeigt wird, welche Rolle Trugschlüsse in den großen philosophischen Systemen gespielt haben. Für die Teubnersche Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ hat Flügel ein treffliches Werkchen „J. F. Herbart, Seine Lehre und sein Leben“ geschrieben, das eine besondere Empfehlung verdient.

Ins Gebiet der Psychologie führt uns die Schrift: „Das Seelenleben der Tiere“ (3. Aufl., Langensalza, 2,40 M.). Sie erschien in erster Auflage zur Zeit der Hochflut des Darwinismus, wo man im Interesse der Entwicklungslehre das tierische Seelenleben vermenschlichte (man denke an Büchner und Brehm) und vertrat schon damals eine durchaus nüchterne Auffassung, die heute Gemeingut der Tierpsychologie geworden ist (Wundt, Zell, Ettlinger, Waßmann, Claparède u. a.). Psychologische und zugleich ethische Probleme erörtert das soeben in 5. Auflage erschienene Buch „Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker“ (Langensalza, 4,50 M.). Es zeigt an der Hand eines außerordentlich reichen ethnographischen Stoffes die Entwicklung der Ichvorstellung und der ethischen Ideen und führt zugleich den Nachweis, daß die einfachen sittlichen Urteile überall und zu allen Zeiten dieselben sind, und daß die Verschiedenheit der sittlichen Anschauungen, wie sie tatsächlich gegeben ist, ihren Grund hat in der Verschiedenheit und dem Mangel an Einsicht, mit der sich die Menschen im praktischen Leben betätigen. In dem schönen Werkchen „Die Sittenlehre Jesu“ (4. Aufl., Langensalza, 1,20 M.) bietet der Verfasser eine zusammenhängende Darstellung der Sittenlehre Jesu, wobei die Ideenlehre Herbarts die ordnenden Gesichtspunkte abgibt. Es zeigt sich dabei die Wahrheit des Wortes von Ueberweg, daß in der Ethik Herbarts „der wahrste philosophische Ausdruck des durch das Christentum gegründeten ethischen Bewußtseins zu finden sei.“

Für die bedeutendste Arbeit Flügels halte ich das Werk „Monismus und Theologie“ (3. Aufl., Köthen, 8 M.), das in den beiden ersten Auflagen den Titel „Die spekulative Theologie der Gegenwart, kritisch beleuchtet“, führte. Das Buch gliedert sich in vier Hauptabschnitte. Der erste erörtert das Wesen des Monismus und zeigt seine wissenschaftliche Unzulänglichkeit. Der zweite Teil behandelt den Monismus in seinem Verhältnis zu den Grundfragen der Theologie: Gott, Unsterblichkeit, Offenbarung, Glauben usw. und weist seine völlige Unverträglichkeit mit der Religion nach. Im dritten Abschnitte wird dem Leser eine Reihe monistischer Theologen vor Augen geführt und dabei insbesondere gezeigt, wie auf dem Boden des Monismus

nur Inkonsequenz und unzulässige Umdeutung philosophischer Begriffe einen Rest von Religion zu retten vermögen. Im letzten Abschnitt endlich zeichnet der Verfasser die Grundzüge einer realistischen philosophischen Weltanschauung, die sowohl mit den wirklichen Ergebnissen der modernen Naturforschung übereinstimmt, als auch die denkbar günstigsten Voraussetzungen für eine auf dem Boden positiven Christentums stehende Theologie bietet. Ich halte das Flügelsche Buch für das gründlichste, das überhaupt wider den Monismus geschrieben worden ist. Eine sehr wertvolle Arbeit ist auch die Schrift „A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten" (3. Aufl., Langensalza, 2 M.). Welchen Eindruck sie auf Ritschl selbst gemacht hat, zeigt eine Äußerung im vertrauten Kreise. Im Hinblick auf seine vielen Gegner sagte er: „Viel Feind, viel Ehr! Nur Flügel läßt mich nicht schlafen." Mitten in theologische Fragen hinein führt uns auch die Schrift: „Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes" (Langensalza, 2,50 M.). Sie zeigt, wie auch bei der strengen Geltung der Naturgesetze ein Wirken Gottes in der Welt denkbar sei und weist die Unmöglichkeit einer spekulativen Gotteserkenntnis nach. Die Wunderfrage behandelt Flügel noch einmal in dem Schriftchen: „Die Wunder Jesu und die Naturgesetze" (2. Aufl., Langensalza, 0,60 M.). Ein sehr bedeutendes Werk ist ferner die „Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen" (Langensalza, 9,40 M., auch in einzelnen Heften käuflich). Es enthält 7 von Flügel bearbeitete geschichtlich-kritische Abhandlungen des 1894 verstorbenen Konsistorialrats Thilo über die Religionsphilosophie von Kant, Jacobi, Schleiermacher, Descartes und Malebranche, Spinoza, Leibniz und die Religionsphilosophie des absoluten Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer), sowie Darstellungen der Religionsphilosophie der Herbartischen Schule nach den Vorlesungen der Professoren Drobisch und Hartenstein. Ich rechne insbesondere die Abhandlungen von Thilo mit zu dem Besten, was wir über Religionsphilosophie besitzen. Eine andere hierher gehörige Schrift „Zur Philosophie des Christentums" (Langensalza, 1,80 M.) enthält neben einigen Abhandlungen (Was man wünscht, das glaubt man — Augustin oder fides praecedit intellectum — Wider die angeborenen Ideen — Über den sittlichen Wert des Handelns um Christi willen usw.) eine Sammlung von feinsinnigen religiösen Betrachtungen. Ferner seien hier noch genannt: „Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts" (0,50 M.), „Der Rationalismus in der Pädagogik Herbarts" (0,50 M.) und „Wahre und falsche Apologetik" (0,75 M.).

Flügel hat sich durch seine Schriften viele Freunde und Verehrer erworben. Die Anerkennung von oben ist ihm aber leider versagt geblieben. Sein umfangreiches und tiefgründiges Wissen, seine erstaunliche Belesenheit,

seine Kunst der Darstellung und seine Rednergabe hätten ihn in hohem Grade zum Universitätslehrer befähigt. Aber es ist kein Ruf an ihn ergangen. Nicht einmal zum Ehrendoktor, weder zum philosophischen, noch zum theologischen, hat man ihn gemacht. Die zünftigen Philosophen und Theologen, denen er ein höchst unbequemer Kritiker war, haben ihm gegenüber, wenige Ausnahmen abgerechnet, die Methode des Totschweigens geübt. Nur einige Beispiele dafür. Falckenberg erwähnt in seiner „Geschichte der neuern Philosophie" (3. Aufl.) nur eine seiner älteren kleinen Schriften, keins seiner Hauptwerke, und die sonst so kampfeslustigen Ritschlianer haben seine Schrift gegen Ritschl, die diesen selbst, wie erwähnt, sehr beunruhigte, ganz unbeantwortet gelassen, obwohl sie rasch hintereinander drei Auflagen erlebte. Der „Literarische Ratgeber" des „Kunstwarts", von dem man doch eine größere Unparteilichkeit erwarten sollte, führt kein einziges Werk von Flügel auf. Bedauernswert ist es, daß Flügels Arbeiten auch in theologischen und christlichen Kreisen nicht so bekannt sind, wie man wohl erwarten sollte. Ich habe mehrere von Pastoren verfaßte Schriften wider den Monismus gelesen, durchweg leichte Ware. Flügel, der ein Menschenalter hindurch unermüdlich mit den schneidigsten Waffen den Kampf gegen den Monismus geführt hat, wird in keiner erwähnt. Prof. Wendland in Basel hat vor kurzem (1910) ein schönes Buch über den Wunderglauben im Christentum geschrieben. Flügels Arbeiten über diese Frage scheinen ihm unbekannt geblieben zu sein. Im selben Jahre hat Prof. Fr. Traub in Tübingen ein Werk „Philosophie und Theologie" veröffentlicht, worin er die Metaphysik ganz aus der Theologie verweist und für die Kantische Erkenntnistheorie eintritt. Als ich das Buch in die Hand bekam, war ich gespannt, wie sich der Verfasser mit den tiefgründigen, zu einem entgegengesetzten Ergebnis kommenden Untersuchungen Flügels über diesen Gegenstand auseinandersetzen würde. Mit keinem Worte wird ihrer gedacht. Ebenso findet man in einer Schrift von B. Hack, „Das Wesen der Religion nach A. Ritschl und A. E. Biedermann", einen Hinweis auf die kritischen Arbeiten Flügels über diese beiden Theologen.

Alljährlich erscheinen vor Weihnachten von Pastoren herausgegebene Bücherverzeichnisse für das christliche Haus, die besonders reichlich apologetische Schriften anführen. In keinem habe ich bisher ein Buch von Flügel gefunden, obwohl dessen Schriften hoch über der landläufigen apologetischen Literatur stehen. Ein Verzeichnis, das ein hochangesehener positiver Professor der Theologie mit seinem Namen deckt, enthält zwar Paulsens Einleitung in die Philosophie, diese Bibel des Pantheismus, und eine Schrift des Monistenführers Unold, aber nichts von Flügel. An den Herausgeber des bedeutendsten dieser Kataloge habe ich einmal in der Sache geschrieben. Ich

erhielt die kaum glaubliche Antwort, daß ihm Flügel ganz unbekannt sei. Auch ein vom Verein für innere Mission für das Königreich Sachsen herausgegebenes Verzeichnis apologetischer Schriften enthält nur den Vortrag Flügels „Über wahre und falsche Apologetik".

Doch genug der Beispiele. Flügel teilt das Schicksal so vieler tüchtiger Männer, die nicht mit den großen Zeitströmungen schwimmen und darum absichtlich oder unabsichtlich überhört werden. Vielleicht kommt noch die Zeit, wo man seine Lebensarbeit in weiteren Kreisen würdigen wird, als es bis jetzt geschieht. Möchten die vorstehenden Zeilen recht viele unserer Leser zum Studium seiner Schriften veranlassen! Dem Jubilar aber wünschen wir einen ruhigen und gesegneten Lebensabend. Möchte Gott ihm noch lange seine Frische und Arbeitsfreudigkeit erhalten, damit er uns noch weiter mit Früchten seines reichen Geisteslebens beschenken könne.

Haus- und Klassenlektüre.[1]

Vom Herausgeber.

I.

Alles Lesen, wo es in der Schule auch geschehen mag, hat nach drei Richtungen hin Bedeutung: 1. soll der Schüler in gewissen Fertigkeiten gefördert werden; er soll dadurch lesen, sprechen und schreiben lernen; 2. soll der Schüler nach der materiellen Richtung durch das Lesen einen bestimmten Inhalt in sich aufnehmen, er soll seine Kenntnisse bereichern; 3. sollen durch diesen Inhalt die Kräfte seines Geistes und Gemüts geweckt und entfaltet, Verstand, Gefühl, literarischer Geschmack und Wille sollen gebildet werden. — Fassen wir den ersten Punkt ins Auge: Der Schüler soll sich durch Lesen Fertigkeiten aneignen: er soll lesen, sprechen und schreiben lernen. Die Lesefertigkeit ist ja nicht Selbstzweck. Der Schüler muß im späteren Leben, in der Ausübung seines Berufs, im brieflichen Verkehr mit seinen Angehörigen, überhaupt mit andern Menschen, lesen können. Ferner ermöglicht ihm die Lesekunst, in seinen freien Stunden sich zu erholen, sich fortzubilden und zu erfreuen. Die Lesefertigkeit ist für den Menschen von heute etwas so Selbstverständliches, daß man sich ihn gar nicht denken kann ohne diese Kunst. Deshalb läßt man es sich auch etwas

[1]) Vortrag, gehalten auf der Frühjahrsversammlung des Ver. ev. Lehr- u. Schulfr. für Rheinl. u. Westf.

kosten, um sogar die Schwächsten unter den Schülern im Lesen soweit wie möglich zu fördern.

Das Lesen dient aber auch dem Sprechen und Schreiben, besser gesagt: dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Handelt es sich doch hier bei dem Nutzen, den das Lesen bringt, nicht sowohl um die Technik des Sprechens und Schreibens als um den durch Sprechen und Schreiben bewirkten Ausdruck für ein Innerliches, für Gedanken und Empfindungen, für Wünsche und Befehle. Wer in Rede und Schrift gewandt sein will, wer, wie man sagt, mündlich und schriftlich sich richtig „ausdrücken" will, muß eben den betreffenden sprachlichen „Ausdruck", die „Ausdrücke", kennen. Neuerdings betont man, daß das Kind sich seine Sprache selbst schaffe, daß entsprechend den verschiedenen Interessen und Fähigkeiten auf den verschiedenen Altersstufen natürlich auch der sprachliche Ausdruck ein verschiedener sein müsse; jedes Alter habe seine Altersmundart.

Ich kann mich hier nicht eingehend mit diesen Anschauungen, die besonders von Berthold Otto und seinen Freunden vertreten werden, auseinandersetzen. Für jetzt nur soviel: Es ist ja gewiß richtig: in der Sprache und in der Schrift tritt ein Inneres nach außen. Und so wenig ein Kind von 4 Jahren denkt und fühlt wie ein 14jähriges oder gar wie ein Erwachsener, so wenig ist es möglich, daß alle drei im Ausdruck übereinstimmen. Wenn das kleine Kind sagt: haben! (man soll ihm etwas reichen), Arm! (man soll es auf den Arm nehmen), Tür! (es will hinaus) usf., so wird sich keiner daran machen, diese Weise nach dem Muster der Sprache der Erwachsenen zu verbessern. Diese Sprache mag für die betreffende Altersstufe vollkommen sein. Aber ist sie absolut richtig? Oder ist diese Frage selbst schon töricht? Nach der Meinung mancher Leute ist sie es; denn da gibt es überhaupt keinen absoluten Maßstab für die Richtigkeit der Sprache. Dann muß freilich auch das Lallen des Blöden, das Schreien und die Gesten des Stummen etwas an sich Vollkommenes sein. Aber die Sprache ist doch nicht bloßer Ausdruck eines Innerlichen, sie soll doch auch verstanden werden, es muß also eine Verständigung über den Sinn und Inhalt dieser Ausdrucksformen vorausgesetzt werden. Die Sprache ist ein Werkzeug des geistigen Verkehrs. Sie ist in dem Maße vollkommen und richtig, wie sie das ganze Innenleben mit all seinen Wandlungen zum Ausdruck bringt. Das Kind setzt doch nicht rein selbstschöpferisch die Worte „haben", „Arm", „Tür" aus sich heraus, sondern es hat gemerkt, daß diese Worte (Wortklänge) eine bestimmte Bedeutung haben für gewisse Vorgänge oder Gegenstände. Sonst wäre es ja nicht zu verstehen, warum das deutsche Kind gerade deutsche Ausdrücke brauchte. Das Reden der Kleinen in bloßen Infinitiven und Substantiven ist der Altersstufe angemessen, aber man wird

es nicht für etwas Vollkommenes halten. Mit einer vielleicht nur ihm eigenen Gewandtheit versteht das Kind es, die Sprachmittel der Erwachsenen sich nutzbar zu machen, es schafft sich etwas den Sigeln der Stenographie Entsprechendes; Abkürzungen, die zwar recht bequem sind, aber doch etwas Starres haben und Sprache und Denken einschnüren. Sowie sich das Denken weiter entwickelt, sowie der kindliche Verstand das einzelne begrifflich klarer auseinander und in die richtigen Beziehungen nebeneinander setzt, wobei besonders die Entwicklung der Ichvorstellung, die Stellung des Ich zu den Außendingen wichtig ist, in dem Maße entwickelt sich dann auch die Sprache.

Wie das Kind bei aller in seinem Sprechen zutage tretenden schöpferischen Kraft abhängig ist von seiner Umwelt, so ist auch das sprachgewaltige Genie abhängig von seiner Zeit. Die Schriftsteller von heute können nicht die Sprache Goethes oder gar Luthers reden; sogar Rudolf Hildebrand, der Sprachmeister der neueren Zeit, paßt mit seinem Deutsch schon nicht mehr ganz in unsre Gegenwart. Wer sich durch die Sprache mit andern verständigen will, muß zuvor zugehört haben, wie andere sprechen; nicht bloß, wie sie die Dinge der Außenwelt und die Erscheinungen des geistigen Lebens bezeichnen, sondern auch, wie sich in der Sprache die einzelnen Glieder in Satzteilen und Einzelsätzen zueinander ordnen, so daß jedes dieser Elemente auch den ihm im Zusammenhang des Ganzen zukommenden Gedanken- und Stimmungsgehalt bekommt. Das alles muß, wer sprechen lernen will, zuvor von außen in sich aufgenommen haben, freilich nicht rein äußerlich mechanisch durch Ohr und Gedächtnis, wie etwa das weiße Papier geduldig und rein passiv die Druckerschwärze aufnimmt, sondern er muß sich gemüht haben, den Inhalt an Gedanken und Gefühlen mit der ganzen logischen und stimmungsmäßigen Eingliederung der einzelnen Teile, wie er in der gesprochenen und geschriebenen Sprache liegt, in sich aufzunehmen. Um es mit einem recht guten Modewort zu sagen: Er muß das, was der Verfasser in sich erlebte, aufs neue in sich erleben. Vor einigen Jahren hätte man gesagt: er muß, was der Verfasser schuf, aufs neue schöpferisch in sich gestalten.

Wenn es nun so ist, daß wir die Sprachmittel von andern überkommen, dann ist klar, daß das Lesen eine große Bedeutung für die Sprachbildung, auch natürlich für die schriftliche Darstellung der Gedanken, haben muß. Lernten die Menschen die Sprache lediglich von der Umgebung im Hause und auf der Straße, wie von den Sprachmeistern in der Schule, so würde ihre sprachliche Entwicklung ganz außerordentlich zurückbleiben. Die Sprache des gewöhnlichen Verkehrs ist eben recht unvollkommen und beschränkt. Sprechen müssen wir eben lernen von den Meistern der Sprache; bei ihnen entdecken wir, manchmal wie in Offenbarungen, was für Ausdrucksmöglichkeiten in der Sprache liegen, ja was für eine Welt von Gedanken und Ge-

fühlen in uns selbst schlummert. Wenn des Dichters Wort wie ein Zauberstab an unser Herz rührt, dann stehen darin wundersame Gebilde auf, die sonst geschlafen hätten. — Unsre besten Schriftsteller freilich sind bis zu einem gewissen Grade Sprachkünstler eigener Kraft gewesen; eine besondere Begabung hat in ihnen schöpferische Kräfte ausgelöst. Was den andern versagt war, vermochten sie. Freilich haben auch sie von andern gelernt; es ist wohl kaum nötig, darauf hinzuweisen, wie auch bei unsern Größten wenigstens in den Lehrjahren der Einfluß von außen her nachweisbar ist, bis sie dann in ihrer vollen Kraft den Aufstieg zur Höhe allein vollendeten. Da werden wir gewöhnliche Sterbliche uns wohl nichts vergeben, wenn wir anerkennen, daß wir auf Lernen von andern, auf Nachahmung der Sprachformen noch mehr angewiesen sind als jene Großen.

Damit ist die ungeheure Bedeutung des Lesens für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck dargetan. Durch Lesen guter Schriftsteller lernt man, selbst gut zu sprechen und zu schreiben. Für solches Lernen gibt es freilich Gesetze, die beachtet sein wollen. Der Schriftsteller, den man zum Lehrmeister wählt, muß der Alters- und Bildungsstufe sowie der persönlichen Art angemessen sein. Der Lernende muß das Gelesene fassen können; liegt es ihm zu hoch, so wird sein Nachahmen eine Papageiensprache, eine Künstelei, die belustigt oder anwidert. Die Sprache darf nicht zu hohe Anforderungen an die Auffassungskraft stellen, sonst wird das Beste der Feind des Guten. So meine ich, daß die Sprachfertigkeit in den Schulen sich gebessert habe, seitdem die „klassischen" Lesestücke mehr zurückgetreten sind und der volkstümlichen Form Platz gemacht haben.

Wenden wir uns nun zum zweiten, dem materiellen Gesichtspunkt. Das Lesen wird betrieben um des Inhaltes des Gelesenen willen. Schon im Schulleben ist das Buch ein wichtiger Lehrmeister für das Kind. Wenn auch das lebendige freie Wort des Lehrers im Vordergrunde steht, es wird doch, zur Befestigung des durchgenommenen Stoffes, viel gelesen. Mancherlei Stücke dienen diesem Zweck; und wir wünschen, daß in unsern Schülern die Schularbeit noch nachwirke in dem Bestreben, sich über das eine oder andere noch weiter selbständig zu unterrichten, je nachdem, wohin Anlage und Neigung treibt. Denken wir nur an die Sachgebiete, besonders Geschichte, Erdkunde (Reisebeschreibungen und Entdeckerfahrten) Naturkunde, Technik. Aber auch für das sittliche und religiöse Leben kann der Schüler durch Lesen Nahrung und Förderung gewinnen. Während im realistischen Unterricht Wort und Rede vielfach zurücktreten, um den Dingen selbst Raum zu geben, damit der Schüler dann neue Erkenntnisse gewinne, tritt in den humanistischen und ethischen Fächern, auch in der Religion das Wort — das lebendige des Lehrers und das geschriebene des Buches — fast als der alleinige

Vermittler des Lehrstoffes, als der eigentliche und ausschließliche Lehrmeister hervor.

Und auch das Ästhetische, soweit es sich um das Schöne in der Literatur handelt, wird durch das Wort übermittelt. Mit Recht hat man in neuerer Zeit diese Seite der Bildung stärker betont; in dem Kunstschönen, wie wir es in unserm Schrifttum finden, liegen überall Schätze, die gehoben sein wollen durch verständnisvolles, hingebendes Lesen.

Schließlich soll im heranwachsenden Menschen eine Weltanschauung sich bilden; in der Schule soll der Grund dazu gelegt werden. Aber wenn nachher das Leben den Menschen in die Schule nimmt, da soll er nicht nur vielerlei da draußen im Getümmel und Streit des Alltags erleben, sondern er soll auch oft in der Stille Gedanken und Sinn sammeln, er soll Muße finden zur stillen Einkehr bei sich selbst. Er muß lernen, sich zurückzuziehen von den lauten und oft so zudringlichen Werbern für allerlei Meinung, er muß das Vielerlei der Ansichten und Meinungen in der Stille prüfen und sichten. Das geschieht wieder im ernsten, beschaulichen Lesen.

Soviel über die Bedeutung des Lesens für das praktische Leben und die Geistesbildung im allgemeinen.

Wenden wir uns nun dem Betrieb des Lesens und des Leseunterrichts zu. Da steht im Vordergrund das Lesebuch; so genannt, weil der Schüler daran „lesen" lernen soll. Freilich tritt neuerdings bei den Erörterungen über das Lesebuch dieser Zweck fast völlig zurück. Wohl nicht deshalb, weil die Schüler auch ohne Lesebuch gut lesen lernten — bekanntlich ist das keineswegs der Fall. Sondern deshalb wird heute weniger geredet von der Bedeutung des Lesebuches für die Lesefertigkeit, weil eben über diesen Punkt keine Meinungsverschiedenheiten herrschen. Daß der Schüler lesen lernen muß, und zwar zumeist — wenn auch nicht ausschließlich — durch das Lesebuch, das ist allen klar.

Neben dem Lesebuch ist noch eine ganze Anzahl anderer Bücher da, aus denen gelesen wird. Der Religionsunterricht benutzt mehrere Bücher: außer der biblischen Geschichte noch Katechismus und Liederschatz. Im Deutschunterricht hat man mancherorts außer dem Lesebuch noch besondere Sprachbücher, der Unterricht in den Realien wird vielfach durch Bücher unterstützt, wenn auch ein eigentliches Reallesebuch, das wir mit Dörpfeld fordern, unsern Volksschulen noch fehlt. (Berlin hat jetzt ein eigenes Reallesebuch.)

II.

Wie nun diese Bücher benutzt werden, darüber wollen wir hier nicht weiter reden. Wir nehmen an, daß hierin das Mögliche getan werde. Nun

haben aber die Schulerzieher sich mit diesem Lesen in der Schule selbst — aus den genannten Schulbüchern — nicht begnügt; sie haben schon seit vielen Jahren den Schülern noch besondere Bücher zur häuslichen Benutzung in die Hände gegeben. Es sei erinnert an die Philanthropen, die der Schule eine große Anzahl solcher Bücher geschenkt haben, unter ihnen auch das berühmteste derselben, den Robinson. Man machte sich das Lesebedürfnis der Jugend zu nutze, um ihr allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen und sie zu „veredeln". Die Campesche Bearbeitung des Robinson ist für dieses Bestreben bezeichnend. Später trat der Zweck der Belehrung zurück, dafür die reine „Unterhaltungsliteratur" mit stark moralischem Einschlag in den Vordergrund. Eine Flut von Büchern ergoß sich über die Jugend; je mehr diese Literatur an Masse wuchs, um so mehr nahm sie ab an innerem Werk. Schließlich galten als „gute" Bücher diejenigen, bei denen die Tendenz der moralischen Beeinflussung möglichst stark hervortrat; der dichterische Wert galt nichts mehr.

Beurteilen wir diese Schulbüchereien nach dem, was früher über den Zweck des Lesens in der Schule ausgeführt wurde. Denn einen andern Zweck als die Schullektüre kann die häusliche Lektüre nicht haben.

Es soll also durch das häusliche Lesen die Lesefertigkeit und damit zugleich die Sprachbildung (mündlicher und schriftlicher Ausdruck) gefördert, es sollen die schulmäßigen Kenntnisse vertieft und erweitert werden. Seit einigen Jahren ist unter dem Einfluß der ästhetischen Kultur, der sogenannten Kunsterziehung die Bildung des ästhetischen Geschmacks durch die Jugendlektüre, die Erzeugung des ästhetischen Urteils und die Weckung der ästhetischen Genußfähigkeit mehr in den Vordergrund getreten. Wir wollen uns mit dieser Richtung nicht weiter auseinandersetzen. Hier nur so viel: der Kampf gegen die „Unterhaltungsliteratur" war insofern berechtigt, als es tatsächlich ein Unfug ist, Kinder bloß zu ihrer Unterhaltung mit Lesen zu beschäftigen. Das ist eine Anleitung, die Zeit totzuschlagen. Auch verdirbt solch Lesen den Geschmack und macht die Freude am Schönen unmöglich. Hier paßt das Wort Herbarts, nach welchem jedes Buch als schädlich anzusehen ist, das nichts weiter ist als unschädlich. Aber unrichtig wäre es zu fordern, daß die häusliche Lektüre der Jugend nicht unterhaltsam sein solle. Das ist vielmehr eine notwendige Bedingung der Jugendschrift. Ist doch gerade der, der ein schönes Buch „genießt", gut unterhalten. — Wir können, wenn wir einmal von dem Überschwang absehen, mit dem die Richtung der Kunsterziehung vorging, es als völlig berechtigt anerkennen, daß man die Jugend aufnahmefähig machen will für das Schöne in der Literatur, daß man den Blick schärfen will für das Echte und Wahre in der Dichtung im Gegensatz zum bloßen Machwerk, bei dem die dichterische

Form nur ein Vorwand ist für die Befriedigung der Stoffgier im Kinde, oder ein Vorwand für die an sich gut gemeinte Absicht des Moralisierens, wobei man in der novellistischen Einkleidung gute Lehren geben will, oder ein Vorwand für die bildungseifrigen „Pädagogen", die auf dem Umwege über interessante Geschichten und Plaudereien etwa eines vielgereisten „Onkels" oder einer gelehrten „Tante" allerlei nützliche Kenntnisse mitteilen möchten. Wir können auf diese Bewegung, die die Jugendschrift vor allem auf ihren dichterischen Wert prüfte, mit Befriedigung und Ruhe zurückschauen. Sie hat uns doch viel Gutes gebracht; ihr Ungestüm, das gelegentlich auch Echtes und Gutes gefährdete, hat im ganzen doch wohltätig gewirkt. Alte Übel, alte Gewohnheiten, die schon allein durch ihr langjähriges Dasein eine Art Gewohnheitsrecht in den Köpfen gewonnen haben, können nicht in vorsichtigem, durchaus jedem gerecht werdenden Vorgehen fortgeräumt werden. Dazu bedarf es immer einer Art Sturmflut. Man hat ja allmählich den überstrengen, zuweilen etwas einseitigen und sich unfehlbar dünkenden Literaturzensoren gegenüber den Mut der eigenen Meinung gefunden; es zeigte sich vielfach, daß hinterm Berge auch noch Leute wohnen, und der auch von seiten der Verleger geschürte Konkurrenzkampf und die Eifersüchteleien unter den Überästheten haben es verhindert, daß sich ein literarisches Papsttum entwickelte. Die Erziehung zur ästhetischen Genußfähigkeit als einziger Zweck dieser Lektüre ist ein überwundener Standpunkt.

Einführung in die Nationalliteratur setzt sich die Schullektüre zum Ziel. Wenn wir dabei, wie gewöhnlich, an die allerhöchsten, die reifsten Kunstwerke denken, so kann dieses Ziel bei der häuslichen Lektüre nur in beschränktem Maße in Betracht kommen. Die besten Gaben unserer großen Dichter müssen hier ausscheiden. Denn zu ihrem Verständnis reicht die Fassungskraft der auf sich selbst angewiesenen Schüler — auch der Vierzehnjährigen — durchweg nicht hin. In der Schule kann das Kind an der führenden Hand des Lehrers in diese Schatzkammer treten, um das eine oder andere zu betrachten. Bei dem Bestreben, der Jugend nur das Allerbeste, unbezweifelte Meisterwerke der Literatur zu bieten, hat man doch vielfach die Klippe nicht vermieden, die die geistige Unreife des kindlichen Verständnisses, der Mangel an tieferer Lebenserfahrung bildet. Dies fiel mir noch kürzlich auf bei dem zu Ostern dieses Jahres erschienenen „Wegweiser durch die Geschenkliteratur zur Konfirmation", einem Verzeichnis, herausgegeben von der deutschen Zentralstelle zur Förderung der Volks- und Jugendlektüre, an der auch die Ausschüsse des Verbandes der evangelischen Lehrervereine mitarbeiten. Es ist gewiß ein berechtigter Wunsch, bei der Konfirmation etwas zu schenken, was fürs Leben Wert hat; aber ich finde doch, daß die aufgeführten Werke weit übers Ziel hinausschießen. Welche Schwierigkeiten

bietet schon Schiller, der deutscheste und edelste unsrer Dichter. Vor einigen Jahren wurden in vielen Städten Schillers Werke an Schulkinder verteilt, und unsre Bildungsphilister in den städtischen Korporationen haben sich nicht wenig darauf zu gut getan, einmal nachdrücklich in Klassizismus zu machen. Es läge nahe, darauf hinzuweisen, wie sonderbar sich solche Schillerbegeisterung ausnimmt in einer Zeit, die gerade Schiller als überaus altfränkisch empfunden und zum alten Eisen geworfen hat, die zu Sudermann und Nietzsche hält. — Mir persönlich ist zwar Schiller als Volkserzieher immer weit bedeutsamer erschienen als sogar Goethe (aus dem so viele einen Abgott gemacht haben), wegen der Reinheit seiner Ideale und wegen der Kraft und des unerbittlichen Ernstes seines sittlichen Strebens. Dennoch sind Schillers Werke eine ungeeignete Gabe an Schulkinder. Von den Gedichten können sie ja immerhin einen ziemlich großen Teil genießen, wenn auch fast gar nichts ohne fremde Hilfe, von den Dramen sehr wenig, von dem Prosaischen nichts. Und wie mit Schiller, so ist's mit den ganzen Großen in der Literatur überhaupt. Sie waren Männer tiefen Denkens, mit ausgebreiteten Kenntnissen, ihre Interessen wandten sich den schwersten und dunkelsten Problemen des Lebens — nicht des kindlichen, sondern des reifen Manneslebens — zu; auch wo sie dichterisch gestalten, liegt die dichterische Form wie ein anmutiges Gewand über einem Kern, den nur der Mann mit reifer Lebenserfahrung genießen kann. Wie vieles steckt schon im Tell, den man so leichthin als eine echte Jugendschrift den Kindern bietet, was erst der Erwachsene: der Gatte, der Vater, der Staatsbürger versteht. Und vielleicht ist dieser dem Kinde nicht zugängliche Rest das Beste und Wichtigste.

Also man wird sich, je mehr man bei der selbständigen häuslichen Lektüre die Kinder sich allein überlassen muß, in den Ansprüchen an die dichterischen Qualitäten des Lesestoffes bescheiden, man wird sich vielfach mit Dichtern 2. und 3. Ranges begnügen müssen, um Geeignetes für die Jugend zu finden.

Wolgast sagte auf dem Kunsterziehungstag in Weimar: „Bei der grundsätzlichen Ausschließung der eigens für Kinder gemachten Literatur liegt die Gefahr einer verfrühten Darbietung der großen Dichtung nahe." Schulrat Dr. Brandes führte im einzelnen aus, wie groß die Schwierigkeiten zur Erlangung geeigneten Lesestoffes seien: „Wir haben, so sagte er, die bekannte Novelle von Storm — und dann vielleicht noch von einzelnen neueren Dichtern, wie Rosegger, Seidel, Blüthgen, Jugendschriften in künstlerischer Form. Im übrigen sind wir auf ‚klassische' Kunstwerke angewiesen; und wenn ich nun sehe, was die Herren von den Prüfungsausschüssen für die Jugend von 12 bis 15 Jahren darunter ausgewählt haben als bildende, als vorbereitende, als anreizende, Genuß und Freude an der Literatur weckende Lektüre, so verstehe ich nicht, wie es möglich sein soll, daß ein normaler Durchschnitts-

junge daran Gefallen finde, sich von da aus in die Literatur mit Freude hineinfühle. Da wird dem Dreizehnjährigen ‚Hermann und Dorothea' zur Privatlektüre empfohlen, es werden dem Vierzehnjährigen Gustav Freytags ‚Journalisten', ‚Michael Kohlhaas' von Kleist, Hebbels ‚Nibelungen' gegeben und eine Reihe anderer unzweifelhafter Kunstwerke, die aber für den Jungen auch nicht mit einer Ahnung ihres Kunstwertes zu erfassen, wohl aber — zumal ‚Hermann und Dorothea' — dazu geeignet sind, ihn ein für allemal von solcher Lektüre abzuschrecken." „Gut gewählte Jugendlektüre", damit meint Dr. Brandes die Jugendlektüre in dem früheren, von den Neueren verworfenen Sinne, „ist für das jugendliche Alter das Gemäße, das Gemäßere als das hohe Kunstwerk."

Diese Ansicht ist gegenwärtig auch im Vordringen. Überhaupt sind die Forderungen des früheren Überschwanges zurückgedrängt. Die Stellung zum Stofflichen ist jetzt eine andere. Vor Jahren war ein Buch mit einer stofflich spannenden Erzählung schon als solches verdächtig. Es wurden vor allem Bücher empfohlen, die, wie die Erzählungen Stifters, das Zuständliche in breitester Ausführlichkeit behandeln. Je mehr die Handlung zurück und dafür die Schilderung, Gefühl und Reflexion hervortrat, desto sicherer glaubte man ein wahres Kunstwerk vor sich zu haben. Dieser Standpunkt ist heute verlassen. Das natürliche Verlangen der Jugend und des Volkes nach Tatsachen und Begebenheiten, also nach einer stark bewegten Handlung ist wieder zu seinem Recht gekommen. — Sehen wir also davon ab, daß der Jugendschrift in ihrem literarischen Wert gewisse Grenzen gesteckt sind, so darf man doch wohl sagen, daß die häusliche Lektüre bei guter Auswahl der Bücher einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung des Geschmacks geliefert hat.

Wenn die häusliche Lektüre im Vergleich zur Schullektüre dadurch benachteiligt ist, daß bei ihr die Einleitung und Einführung fehlt und sie damit auf einfachere Kost und vielfach auf Dichterwerke 2. Ranges angewiesen ist, so ist sie der Schullektüre gegenüber andrerseits doch dadurch im *Vorteil*, daß sie in weit höherem Maße als die Schule *größere, zusammenhängende Stoffe* bieten kann. Wohl jeder hat schon die Erfahrung gemacht, daß die Kinder den Wert eines ihnen überreichten Buches aus der Schulbücherei zunächst nach dem *Umfang* schätzen; je dicker, desto besser. Dünne Bücher, und enthielten sie die kostbarsten Perlen, werden freudlos und mißtrauisch hingenommen.

Man hat mit einem gewissen Recht das Lesebuch angegriffen wegen der großen Menge kürzerer, wohl gar gekürzter Stücke. Ich für meinen Teil kann dem nicht so großes Gewicht beilegen und finde deshalb den wegwerfenden Ausdruck „Häppchen-Literatur" nicht angemessen. Einige der besten

Bücher Roseggers, z. B. auch die für die Schüler bestimmten recht geeigneten Bändchen vom „Waldbauernbuben" enthalten doch nur kürzere Erzählungen. Und die vom Leipziger Lehrerverein herausgegebenen Sammlungen „Im Strom des Lebens" mit ihrem herrlichen Lesestoff waren nicht bloß mir selbst, sondern, wie ich aus Erfahrung weiß, auch Kindern eine Quelle schönster Freuden.[1]) Ein geschickter Unterricht zumal, der diese einzelnen Stücke an die richtige Stelle zu setzen weiß, kann dieselben zu voller Wirkung bringen. — Gewiß ist Herbarts Forderung großer, unzerstückter Massen berechtigt; aber es hält schwer, in den Schülern eine längere Zeit hindurch das Interesse für eine größere Dichtung wach zu erhalten, nachdem sie sie dem Inhalte nach kennen gelernt haben.

Immerhin muß der Schüler gewöhnt werden, *größere Werke* mit Verstand und Nutzen zu lesen. Sofern in der Schule selbst dazu keine Gelegenheit und Anleitung gegeben wird, kann die von der Schule ausgegebene häusliche Lektüre einen Ersatz in dieser Richtung bieten. Wenn der Lehrer mit den Schülern größere Sachen nicht lesen kann, so mag er ihnen die Bücher mit nach Hause geben. Was wir auch der so gefährlichen Stoffgier gegenüber tun mögen, wir werden es nicht hindern können, daß das stoffliche Interesse an einer Geschichte dem Kinde zunächst, auch beim vollendeten Kunstwerk, die Hauptsache ist; das dürfen wir aber auch nicht hindern *wollen*. Es liegt in der Natur der Dinge, daß es so ist. Würde man dieses Interesse dem Kinde austreiben, so würde es eben nicht mehr *als Kind*, nach kindlicher Weise, lesen. Es wäre geistig überreif, altklug, unkindlich.

Wie steht es nun mit dem Erfolg, mit der Wirkung dieses häuslichen Lesens? Wie mir scheint, sind mancherlei *gute* Wirkungen vorhanden. Zunächst die *Lesefertigkeit* und auch die *Sprachbildung* wird auf diese Weise gefördert. Unser Volk ist ein lesendes Volk geworden, in erster Linie dank den Bemühungen der Schule. Wenn man den Stand der Bildung, der Gegenwartskultur nach dem Lesebedürfnis beurteilen wollte, so wären wir mächtig vorwärts gekommen. Auch der Tagelöhner und Arbeiter unterrichtet sich allenthalben durch Lesen, weit mehr als früher. Wie sind oft die Stellen belagert, an denen in bewegten Zeiten die Tagesblätter die neuesten Nachrichten aushängen. An die Stelle des früheren Erzählers, der mit Beredsamkeit und Phantasie, oft nicht sehr zuverlässig, sich mitteilte, ist das Blatt Papier mit den telegraphisch oder telephonisch übermittelten Nachrichten getreten. Die Zuverlässigkeit ist freilich auch jetzt manchmal

[1]) Man denke ferner an Gedichtsammlungen wie Avenarius' „Hausbuch deutscher Lyrik" und Günther, „Der heilige Garten, Hausbuch religiöser Lyrik".

gering. — Der Arbeiter, der sein Frühstück verzehrt, unterhält sich damit, die Zeitung zu lesen, in die sein Butterbrot eingeschlagen war. Überhaupt: der lesende Arbeiter, Fuhrmann, Kutscher ist eine alltägliche Erscheinung. Auf dieses Lesebedürfnis rechnen auch alle diejenigen, die auf das Volk Einfluß gewinnen wollen; daher die Menge, ja die Flut von Flugblättern. Bei den Reichstagswahlen flattert geradezu ein Regen von solchen Blättern auf das Volk hernieder; — vielfach nicht zu seinem Heile!

Nicht allein die Lesefertigkeit wird durch solches Vielleſen gefördert, es wird damit auch immermehr ein Bedürfnis geweckt, sich durch Lesen über allerlei Wissenswertes zu unterrichten, die Mußestunden mit Lesen auszufüllen. Und wenn wir hier bloß das eine in Betracht ziehen, daß der so beschäftigte Geist doch nun nicht auf Torheiten verfällt — vorausgesetzt, daß die Lektüre inhaltlich einwandfrei ist — so ist das schon wichtig. Das Lesen wird negativ zu einem Mittel der Bewahrung, auch wenn das Gelesene an sich nicht nützt und fördert. — Freilich, wenn die Jugend hinausginge auf Spiel- und Turnplätze, wie das heute in steigendem Maße geschieht, so würde das oft noch besser für sie sein.

Die häusliche Lektüre soll ferner dem Schüler allerlei wertvollen Wissensstoff zuführen. Auch dieser Zweck wird teilweise wenigstens erreicht. Wenn die Schule Bücher dieser Art an die Kinder ausgibt, so wird sie darauf zu achten haben, daß diese Bücher zu dem Lehrstoff der Schule in Beziehung stehen. Man wird dafür sorgen, daß die Bücher über Technologisches, etwa über Erfindungen, über physikalische und chemische Vorgänge, über Geographisches und Geschichtliches nach Form und Inhalt sich auf dem Boden des Kindermäßigen halten, daß sie sich inhaltlich möglichst an das anschließen, was die Schule auf diesen Gebieten treibt, damit die Schüler das Gelesene verstehen und durch solches Lesen an Interesse und an Kenntnissen zunehmen. Ich denke da an die große Menge brauchbarer Bücher über geschichtliche Persönlichkeiten, über bedeutende Dichter, Männer der Kirche, der innern und äußern Mission usw., ferner an Reisende, Eroberer und Entdecker. Die neuere Zeit hat uns ja eine Fülle wertvoller Stoffe beschert, ich nenne nur die Namen Fritjof Nansen und Sven Hedin. Besonders der letztere weiß außerordentlich fesselnd, mit feiner Anpassung an jugendliche Leser zu erzählen. Da ist es denn freilich manchmal recht verwunderlich, wie steif und unbeholfen Jugendschriftsteller einhergehen, die als Leute vom Fach gelten wollen. Ich denke hier an eine neue Sammlung, die unter dem Titel „Als Deutschland erwachte“ recht ungeschickt geschriebene, wenn auch sonst bestens ausgestattete Bücher über die Zeit vor 100 Jahren darbietet.

Auch in literarischer Hinsicht werden die Kinder durch solche häusliche Lektüre gefördert; sie erhalten einen tieferen Einblick in einen Teil

unseres Schrifttums, nämlich in die volkstümliche Literatur, und gewinnen auch, sofern die Bücher auf der Höhe stehen, an literarischem Geschmack und Urteil.

III.

Also könnten wir wohl mit dem Erreichten zufrieden sein?

Wäre das der Fall, dann wäre meine Aufgabe erledigt. Aber schauen wir uns einmal in unsrer Jugend mit offenen Augen um, dann erscheint uns der Segen dieser häuslichen Lektüre, dieser Schulbüchereien doch wieder recht zweifelhaft. Wir sehen Wirkungen des Lesens, die wir gerade *verhüten* wollten; nämlich einen *Stoffhunger* und eine *Lesegier*, die nicht allein der Feind aller tieferen Bildung sind, sondern auch schwere sittliche Gefahren im Gefolge haben. Wir bemerken, daß die Jugend sehr wenig bemüht ist, durch Lesen sich wertvolle Kenntnisse zu erwerben, ja daß sie gegen solche Bücher recht gleichgültig ist. Und was das Ästhetische angeht, so fehlt oft jeder Blick für die Schönheit der Form, das ganze Interesse geht auf den Stoff, den Inhalt; die Kinder wollen immer Neues, Gefahrvolles, möglichst Abenteuerliches, ja Unmögliches. Der literarische Schund ist ihnen das Liebste. Es gibt Kinder, die so verbildet sind, daß sie immer etwas zu lesen vor den Augen haben müssen. Da sehen wir Laufburschen, die auf ihren Bestellgängen lesen, natürlich erst recht in der Straßenbahn. Aber auch am Postschalter ziehen sie, wenn sie ein paar Minuten warten müssen, das schmutzige Heftchen aus der Tasche, um mit gierigen Augen über die Zeilen hinzuhuschen. So wird ein Buch nach dem andern verschlungen. In solchen zerrütteten Köpfen muß sich das Bild der Dinge und Verhältnisse verzerren. Die physische Anstrengung dieses gierigen Lesens im Bunde mit der durch den Inhalt hervorgerufenen Erregung schwächt das vielleicht schon an sich empfindliche oder gar kranke Nervensystem, das Gehirn. Dann ist bald der Abenteurer fertig, der das, was er in den Büchern gelesen hat, in die Wirklichkeit umsetzen will. Die Helden, von denen er gelesen, beherrschen seine Phantasie; er ist nicht mehr er selbst, er ist „außer sich", d. h. seine Gedankenwelt ist außer Berührung mit der wirklichen Welt der Dinge. Junge Burschen, fast noch Schulknaben, brennen mit dem ihnen anvertrauten Gelde durch, oft sind es sogar nur geringe Summen, sie streben nach der Großstadt, nach Berlin oder Hamburg. In Gesellschaft von Dirnen und Hochstaplern ist das Geld bald verbraucht, sie werden von der Polizei aufgegriffen, um den Eltern wieder zugeführt und dem Gericht überliefert zu werden. Meist ist damit ein Menschenleben verloren, eine Seele für immer verdorben und vergiftet, dem Gemeinleben ein Mitarbeiter und Mitstreiter geraubt, ja statt dessen eine neue Last ihm aufgebürdet zur Pflege und Bewachung, eine neue Eiterbeule am Körper der bürgerlichen Gesellschaft.

Zu den üblen Wirkungen schlechter Bücher sind neuerdings die fast noch gefährlicheren Kinematographen hinzugekommen. Bei diesen ist noch deutlicher als bei den Büchern zu sehen, wie der Fortschritt in der Technik oft mehr ein Fluch als ein Segen ist. Aller Fortschritt, auch der im Geistesleben, setzt, wenn er nicht zum Bösen ausschlagen, wenn er die Menschen beglücken und bessern und nicht verelenden und verderben soll, eine große sittliche Kraft als beherrschende und leitende Macht voraus. Es ist für unsre Zeit ein sehr böses Zeichen, daß dieser allgemeine Fortschritt, der wachsende Wohlstand und die zunehmende Verbreitung der Bildung so wenig zur Mehrung wahren Glücks und Wohlseins beigetragen haben.

Fragen wir nun, worin es die Schule versehen habe.

Da finden wir zunächst, daß die Schule durch die vorhin gekennzeichnete Art der Bücherausgabe leicht dem Vielleſen Vorschub leistet. Wenn alle acht Tage, und sei es auch alle 14 Tage, ein Buch ausgegeben wird, so ist das, besonders wenn es sich um dickere Bücher handelt, für manche Köpfe schon zu viel. Da kommt es vor, daß solch ein Kind nicht bloß sein Buch, sondern auch noch das des Freundes oder der Freundin verschlingt, daneben auch noch die Geschichten im „Blättchen“ und in der Wochenschrift verfolgt. Solch ein Kind hat dann natürlich für nichts mehr Gedanken als fürs Lesen. Es ist weder für ein Spiel noch für irgend eine Arbeit zu haben. Im Unterricht ist es unaufmerksam und fahrig, es versucht wohl gar, auch hier noch sein Buch einzuschmuggeln und unter dem Tisch daraus zu lesen. Nerven und Gehirn sind überanstrengt, teilnahmlos und schlaff sitzt es da. Es liest, was ihm vor die Augen kommt. Sein Geschmack ist ihm kein Regulativ mehr für Gutes und Schlechtes; mehr und mehr ist es abgestumpft gegen ästhetische Werte, es verlangt immer nur Stoffliches. So fällt es immer mehr dem Schunde zum Opfer, denn die Schundliteratur befriedigt lediglich das stoffliche Interesse. Das ganze Weltbild verschiebt sich. Die überreizte Phantasie sieht in den gewalttätigen Kraftmenschen die eigentlichen Helden, und schließlich ist es nicht zu verwundern, wenn es sich selbst in diesem Heldentum versucht.

Solchen Kindern die Bücher vorenthalten hilft allein noch nicht, denn sie wissen sich immer sonstwoher Lesestoff zu verschaffen, und von welcher Beschaffenheit! Da bleibt nur ein Ausweg, nämlich den Kindern Anleitung zum vernünftigen Lesen zu geben.

Wie kann das geschehen? Vielleicht ist es notwendig, noch genauer und gewissenhafter die Bücher auf ihren Wert zu prüfen. Die Schulbüchereien enthalten oft aus der früheren unkritischen Zeit her noch manches Wertlose. Aber vor allem ist nötig, daß man mit dem bisherigen System der Einzellektüre breche; daß man an seine Stelle, wenigstens zum

Teil die Massenlektüre — oder sagen wir besser — die gemeinsame Lektüre setze. Während sonst von jedem Buch nur je ein Exemplar vorhanden ist, soll daneben eine ganze Anzahl von Büchern in mehreren Exemplaren vertreten sein. Am besten wäre es natürlich, von diesen letzteren soviel Stück zu haben, wie Kinder in der Klasse sind. Das ist nicht gut möglich, da man dann in der Zahl der verschiedenen Werke allzusehr beschränkt wäre. Es werden hier ja die Geldmittel oft entscheidend sein. In größeren Klassen würden für die gemeinsame Lektüre jedesmal etwa 20 Bücher als das Mindeste zu beschaffen sein. Von ganz billigen Bändchen (zu 20 oder 30 Pf.) könnte wohl für jedes Kind ein Stück da sein. Daß die Anzahl der Nummern dabei eingeschränkt wird, daß also nicht soviel verschiedene Bücher vorhanden sind, ist kein großer Schaden. Bisher kam es ja wohl selten vor, daß ein Kind die sämtlichen verschiedenen Bücher des ganzen Bestandes durchlas. Es kommt nicht darauf an, daß möglichst viel gelesen werde. Das Lesen in der Schule — auch in der Benutzung der Schülerbücherei — soll dem Kinde es einprägen: Lieber wenige Bücher öfter lesen als möglichst viele Bücher nur einmal!

Die hier vorgeschlagene Einrichtung hat eine Reihe von Vorteilen:

1. Der Lehrer kann die Bücher sorgfältiger als bisher prüfen und auswählen. Wer die vielerlei Forderungen, die an den Lehrer gestellt werden, ihrem ganzen Umfang nach kennt, der weiß, daß es zwar im Prinzip richtig, in Wirklichkeit aber in den meisten Fällen unmöglich ist, daß der Lehrer alle Bücher seiner Klassen wirklich gelesen habe. In den meisten Fällen geschieht die Anschaffung der Bücher auf Grund von Empfehlungen, im Vertrauen auf Verzeichnisse, die von erfahrenen und kundigen Leuten (wenigstens von solchen, die man dafür hält) aufgestellt sind. Zuweilen wirkt auch die Empfehlung des Buchhändlers, oder der Name des Verfassers, oder das günstige Urteil eines Kollegen mit. Hier und da sieht der Lehrer auch selbst einmal ein Buch durch. Aber ein gründliches Kennen ist wenigstens für die Mehrzahl der Bücher ausgeschlossen. Das ist schon weit eher möglich, wenn man für die Bücherei zum gemeinsamen Lesen nur eine beschränkte Anzahl von verschiedenen Werken anschafft.

2. Zum rechten Gebrauch der Bücher ist nötig, daß der Lehrer sie inhaltlich genau kenne. Wenn er dieselbe Klasse mehrere Jahre hintereinander hat, wie der Hauptlehrer und Rektor zumeist die erste Klasse, dann ist ein solches Kennenlernen möglich. Aber bei dem häufigen Wechsel, zumal bei der von der Lehrerschaft mit Recht geforderten Durchführung der Klassen ist das nicht möglich, es sei denn, daß der Lehrer die Jugendliteratur zu seinem Lieblingsstudium gemacht habe. Es gibt ja Kollegen, die umfangreiche Kenntnisse auf diesem Gebiet besitzen. So wichtig das ist, so wichtig

ist es doch auch, daß andere wieder andere Gebiete bearbeiten. Es kann nicht jeder in allem Meister sein. Diese genauere Kenntnis ist auch deshalb notwendig, weil der Lehrer bei der Ausgabe der Bücher soweit wie möglich auf die Individualität der Kinder Rücksicht zu nehmen hat. Vielleicht sogar auf die Besonderheit des Elternhauses.

Bei gemeinsamem Lesen kann der Lehrer die häusliche Lektüre besser zur Ergänzung, Belebung und Vertiefung seines Unterrichts heranziehen. Einer unsrer Freunde, der in Amerika Schulen besucht hatte, erwähnte als etwas Besonderes die Selbständigkeit, mit der dort die Schüler die Lernmittel, vor allem die Bücher zum Bildungserwerb benutzen. Während bei uns der Lehrer lehrt, der Schüler aber zuhört und dann wiedergibt, was er verstanden und behalten hat, besteht die Schularbeit amerikanischer Kinder vielfach darin, daß sie selbständig in der Schule sich unterrichten, daß sie in der Schule alle Hilfsmittel, wie Lexika, benutzen lernen, um sich selbständig über Unverstandenes Rat zu holen. Nur im Notfall wird die Hilfe des Lehrers oder der Lehrerin in Anspruch genommen. Die Anhänger der „Arbeitsschule" wollen ja bekanntlich auch bei uns mehr und mehr das Kind zu einer solchen Selbständigkeit heranführen. Es ist hier nicht der Ort, auf diese Bestrebungen näher einzugehen, aber es erscheint mir jedes Mittel beachtenswert, das dazu hilft, den Schüler aus der Rolle des bloßen Aufnehmens des vom Lehrer Dargebotenen heraustreten zu lassen, ihn von der engen Führung und Einschnürung durch den Lehrer frei zu machen. Die Weise der deutschen Schule hat gewiß auch ihre großen Vorzüge, die wir nicht aufgeben wollen. Aber sie hat auch ihre Gefahren. Es geschieht doch leider allzuoft, daß auch Schüler, die mit Eifer ihre Arbeiten in der Schule erledigten, nach der Schulzeit sich um nichts mehr bekümmern. Das ist doch ein Beweis dafür, daß der Zweck der Schularbeit nicht voll erreicht, daß ein nachhaltiges Interesse nicht geweckt worden ist. In irgend einem der in der Schule behandelten Fächer müßte doch der Schulentlassene weiterzukommen trachten.

Wenn es einen Weg zu diesem Ziele gibt, dann ist es der, daß man schon in der Schule danach strebt, den Schüler zu selbständigem Arbeiten anzuregen, ja daß man ihm Gelegenheit gibt, mit dem von ihm selbständig Erarbeiteten andern, vor allem seinen Mitschülern, zu dienen. Auf diese Weise läßt sich für die so notwendige Verselbständigung der Schüler etwas tun.

Nehmen wir etwa an, der dreißigjährige Krieg wäre in der Schule behandelt. Der Fall Magdeburgs ist an der Reihe. Da finden wir in einem Bändchen der neuerdings erschienenen so billigen „blauen und grünen Bücher" einen recht geeigneten Stoff. Eine Anzahl Kinder übernehmen es, dieses Bändchen durchzulesen und darüber zu berichten. Jeder wählt sich

seine Aufgabe. Der eine spricht von der Belagerungszeit, der andere von dem Tage der Erstürmung der Stadt; ein dritter von den Greueln der Verwüstung, wieder ein anderer berichtet von den persönlichen Erlebnissen einzelner (wie des bekannten Stadtschreibers Frisius) usf. Das machen die Kinder sehr gern, auch folgen die Mitschüler solchen Vorträgen mit großer Aufmerksamkeit. Oder bei den Befreiungskriegen wird berichtet über Männer wie Blücher, Gneisenau, Stein, ferner über Napoleon. Bei dem letzten Krieg mit Frankreich benutzt man die so wirkungsvolle Fröschweiler Chronik des Pfarrers Klein. Die einzelnen Abschnitte des Buches geben einzelne Aufgaben. Natürlich hat jeder die Freiheit, herauszunehmen, was ihm als das Wichtigste erschienen ist.

Oder nehmen wir die Erdkunde. Ich nenne nur einiges. Bei Amerika Christoph Columbus (gehört auch zur Geschichte), die Eroberung Mexikos durch Ferd. Cortez, bei Asien die Reisen Sven Hedins, bei Afrika etwa Livingstone. Im Religionsunterricht bei der Geschichte der Kirche über die Zeit der Christenverfolgungen etwas aus Wildenbruchs „Claudias Garten", ferner aus der Geschichte der Mission die hervorragendsten Persönlichkeiten. Sie alle sind den Kindern durch gute Lebensbilder zugänglich. (Über Livingstone haben wir das schöne Büchlein von Hemprich, das den großen Mann selbst zu den Kindern reden läßt.) Es sollte dahin kommen, daß für alle wichtigeren Stoffe entsprechende Bücher in der Schülerbücherei vorhanden wären, und daß die Heranziehung der Kinder zum selbständigen Mitarbeiten und Helfen als ebenso selbstverständlich gälte, wie etwa der Vortrag des Lehrers und die Einprägung. Natürlich sollen die Kinder nicht immer über den ganzen Inhalt der Bücher berichten. Das leidet ja die Zeit nicht. Aber auch wenn sie nur Einzelnes wiedergeben dürfen, so befruchtet das sicherlich ihr Interesse und hebt den Drang zur Selbsttätigkeit. Diese in größerer Anzahl vorhandenen Bücher sind *bald zu wechseln*, so daß in kurzer Zeit — während noch das durch den Unterricht erzeugte Interesse am Stoff lebendig ist — die *ganze Klasse* das betreffende Buch gelesen hat. — Es wäre erwünscht, daß auf Grund des für die einzelnen Klassen festgelegten Lesestoffes ein *bestimmter Kanon* von Büchern, die auf diese Weise von allen Schülern der Klasse zu lesen wären, aufgestellt würde.[1])

Eins ist freilich dabei zu beachten: Gerade hier kommt alles darauf an, daß die Willigkeit und Freiwilligkeit erhalten werde. Der Lehrer, der zu seiner Klasse in einem guten Verhältnis steht, kann auch ohne Zwang

[1]) Dieser Gedanke ist, wie man aus dem Bericht über die an diesen Vortrag sich anschließende Besprechung ersehen wird (S. 274 dieses Heftes) an manchen Orten schon verwirklicht. Diese Mitteilungen erscheinen mir sehr beachtenswert.

viel erreichen. Er kann schon leiten mit bloßem Vorschlagen und Raten. Daß alle Schüler bei den Vorträgen beteiligt werden, ist kaum zu erreichen, ist auch nicht notwendig. Überhaupt scheint mir das Bestreben, alle Schüler zu gleichen Leistungen heranzuholen, vielfach die Freude an der Arbeit zu zerstören, — bei den besseren, weil sie nicht entsprechend beschäftigt werden, bei den schwächeren, weil sie scharf herangenommen werden müssen, und vor allem auch beim Lehrer selbst. Ich kann auch den großen Gewinn nicht erkennen, der darin stecken soll, aus den Schwächsten das Letzte an Fähigkeit herauszuholen; weit wichtiger erscheint mir eine möglichst weitgehende Förderung der Besseren. Die Hebung der Schwachen in den Sonderklassen wird verhältnismäßig viel zu teuer bezahlt. Die Verschiedenheit in den Anlagen und Fähigkeiten wird um so mehr hervortreten, je freier und selbständiger die Schüler arbeiten sollen. Damit wird man, wie schon gesagt, bei der Benutzung der Schülerbüchereien — auch bei dem hier empfohlenen Massen- oder gemeinsamen Lesen, zu rechnen haben.

3. Die Massenlektüre gewährt in höherem Grade als das Einzellesen die Möglichkeit, auf den Geschmack und das ästhetische Urteil zu wirken. Hier handelt es sich also nicht, wie beim vorigen Punkt, um den Inhalt, sondern um die Form, um die sogenannte „schöne Literatur". Die Schule sucht ja im gewöhnlichen Unterricht (im Deutschen) den Sinn für das dichterisch Schöne zu wecken und zu beleben. Aber neben den Stoffen der Schule, neben Gedichten und auch Erzählungen stehen die Bücher der Bücherei für die kindliche Auffassung als etwas Neues, ja völlig anderes. Sie werden ja von den Kindern, wie früher schon bemerkt, geschätzt wegen ihres größeren Umfanges, auch erscheint der Inhalt den Kindern spannender. Wogegen die Stücke des Lesebuches vielfach den Kindern bald bekannt — allzubekannt — werden und damit ihren Reiz verlieren. Ich leugne nicht, daß empfänglichen Kindern gewisse Stücke immer anziehend bleiben, vorausgesetzt, daß eine langweilige Behandlung durch den Lehrer nicht störend dazwischen getreten ist. Aber vor den Geschichten der Bücherei stehen doch die Kinder wie vor einer Tür, hinter der die köstlichsten Geheimnisse ihrer warten. Der Tag, wo Kinder nach langem Warten zum erstenmal solch ein Buch bekommen, ist für sie ein Ereignis. Und diese Stimmung den Büchern gegenüber hält im ganzen doch an.

Aber daß diese Bücher noch etwas anderes zu bieten haben als einen interessanten, spannenden Stoff, nämlich daß sie ihrer Form nach Kunstwerke sind, die auch als solche von ihnen sollen gewürdigt werden, diese Erkenntnis kommt den Kindern nicht. Ja von selbst ahnen sie gewöhnlich von diesen ästhetischen Werten überhaupt nichts, solange ihnen nicht die Augen dafür geöffnet werden. Wie kann das geschehen? — Man lese den

Kindern einmal eine einfache Geschichte vor, die sie allein nicht würdigen werden; natürlich ohne lange Erklärungen. Etwa eine Erzählung aus der Sammlung vom Waldbauernbuben (Rosegger). Nach meiner Erfahrung schätzen die Kinder diese Bücher ursprünglich nicht sehr. Die Erzählungen sind ihnen viel zu kurz. Und wenn man die Kinder doch ans Lesen bringt, hören sie bald wieder auf. Die Geschichten sind ihnen nicht spannend genug. Sie wissen gar nicht, was an diesen Geschehnissen überhaupt Besonderes sein soll. Wie das immer die Auffassung derer sein wird, denen das Stoffliche alles ist. Solch eine Geschichte werde also vorgelesen, mit Muße, mit der schalkhaften Heiterkeit in Ton und Miene, die zu diesen Geschichtchen paßt. Es ist sehr leicht, den Kindern eine Auffassung und Stimmung zu suggerieren; ohne das kommt man bei der ersten Einführung überhaupt nicht aus. Die Kinder müssen doch einmal gefühlt haben, wie schön, wie anziehend diese schlichten Erzählungen sind, damit sie dann nachher allein sich einmal versenken in diese Stoffe und selbständig nach Goldkörnern graben. So mögen sie denn diese Freuden zum ersten Male kosten durch einfache, unmittelbare Übertragung der Stimmung, wie wir das mit dem Wort Suggestion ausdrücken wollen. Übrigens gibt es in dieser Kleinwelt des Waldbauernbuben auch einige spannende, dramatische Stücke. Doch würde es sich empfehlen, für den vorliegenden Zweck etwas zu wählen, bei dem der Reiz nicht vorwiegend im Stofflichen liegt.

Solch Vorlesen ist ja auch sonst, beim Einzellesen, betrieben worden. Aber es nützte dort nicht viel. Wenn das Buch nun nach dem Vorlesen seine Wirkung tun soll, dann muß es recht bald, bevor diese Wirkung verflogen ist, an die Kinder kommen, damit sie nun auch einmal darin nach solchen Schätzen suchen, die Dinge in dieser Weise und Auffassung sehen lernen. Wie wäre das aber möglich, wenn solch ein Buch nur in einem Exemplar da ist? Das Vorlesen hat — darauf mag im Vorbeigehen noch hingewiesen werden — noch nach einer andern Richtung hin Wert. Das gesprochene Wort ist lebendiger als das geschriebene. Dies fühlen die Kinder deutlicher als die Erwachsenen; sie hören meist lieber vorlesen, als daß sie selbst lesen. Das soll man ihnen erhalten, denn so ist es richtig. Sie mögen zu Hause das, was ihnen besonders gefällt, auch vorlesen, sich selbst und andern zur Freude. Solch Vorlesen ist ein Damm gegen das Vielesen. Das letztere ist eine Frucht des stillen Lesens.

Es ist ferner wichtig, daß der Lehrer sein Interesse an dem Lesen der Kinder beweise, daß er zuweilen nachfrage, wie ihnen dies und jenes gefallen habe. Eine solche Unterhaltung gestaltet sich nun viel anregender und fruchtbarer, wenn ein größerer Teil der Klasse sich dazu äußern kann. Gibt dann der Lehrer selbst noch Winke, wie auf einzelnes zu achten sei, so

werden die Folgenden, die diese Bücher empfangen, von solchen Belehrungen weiteren Nutzen haben. Ihre Erwartung spannt sich auf bestimmte Punkte, und es mag dann ein Buch, das sonst gleichgültig gelassen hätte, Wert gewinnen. — Es wird gewiß auch heilsam sein, an Gegenbeispielen den Kindern zu zeigen, worin der eigentliche „Schund" besteht. Vielleicht gibt die Entdeckung eines derartigen Buches bei einem Schüler Anlaß dazu. Es wird nur weniger Hinweise und eines entsprechenden Tones bedürfen, und die Kinder werden herzhaft lachen über diese Helden, die sie sonst bewundert hätten.

Einer rechten allseitigen Würdigung der Bücher steht noch etwas im Wege. Im Schulunterricht sind es in der Regel nur kürzere Sachen, Lesebuchstücke, die genauer betrachtet werden. Gesetzt auch, daß hierbei nichts versäumt worden ist, die Kinder zum Verständnis und Genuß dieser kleinen Kunstwerke hinzuführen, so bleibt es doch zweifelhaft, ob sie nun auch fähig sind, ohne Anleitung größere Sachen, wie sie ihnen in den Büchern der Schulbücherei entgegentreten, also eine größere Erzählung, eine Novelle, ein Drama oder gar einen Roman zu verstehen und zu würdigen. Denn diese größeren Dichtungen haben doch ihren eigenen Bau, ihre eigenen Gesetze und Schönheiten. Darum ist es nötig, soweit wie möglich, auch in der Schule schon im gemeinsamen Unterricht eine solche vorzunehmen, um den Schülern den Aufbau, die dramatische Entwicklung, die psychologische Zeichnung und die Entwicklung der Charaktere zu zeigen. Sie müssen diese Schönheiten einmal an einem Kunstwerk gesehen haben, um sie dann an anderen Dichtungen selbst wahrnehmen zu können. Die großen Epen, wie das Nibelungen- und Gudrunlied in gekürzter Form, der Tell, vielleicht auch Hermann und Dorothea werden zu solcher Übung geeignet sein. Natürlich sind der Volksschule bei solcher Besprechung enge Grenzen gezogen; ein Zuwenig dürfte weniger schaden als ein Zuviel. — Geht's dann an die selbständige Lektüre eines solchen Stückes, dann bietet eben das hier empfohlene gemeinsame Lesen die Möglichkeit, die Schüler wenigstens im allgemeinen in das Stück einzuführen und die Lektüre zu überwachen.

In einer fortgehenden Anleitung zum verständigen, nachdenksamen, genießenden Lesen liegt doch die Hauptwaffe gegen die Lesegier. Diese kann man nicht lediglich damit kurieren wollen, daß man eben weniger Bücher ausgibt. Wie schon bemerkt, wissen die Lesewütigen sich immer Bücher zu verschaffen. Sondern man muß im Sinne eines gesunden Aufbauens den Blick auf das Schöne lenken, den Geschmack zu rechter Zeit bilden; dann werden die Schundgeschichten als rechter Blödsinn zurückgewiesen werden, dann wird das Lesen von selbst ein beschauliches und verständiges werden.

Eine solche Anleitung wird ferner die Schüler zu gewöhnen suchen zum wiederholten Lesen desselben Buches. Zwar kann auch da leicht des Guten

zuviel geschehen, und man kann das Gegenteil von dem bewirken, was man erstrebt. So gibt jemand (Deutsch. Schulmann 1909, Heft 9) folgenden Rat: Zuerst werde das Buch gelesen, den Gang der Handlung, Namen der Personen und Örtlichkeiten aufzufassen, zum zweiten Male, um den künstlerischen Aufbau, die schöne, dichterische Sprache zu genießen; zum dritten Male, um die Charaktere der Personen aufzufassen und ihr Handeln ethisch und nach ihrem Charakter zu beurteilen. Zum Schluß sinnt man (das ist wohl das vierte Mal?) in stillen Stunden über Inhalt und Form des Buches nach. — Diese Anweisung ist gewiß gut gemeint; aber sie ist konstruiert und nicht aus dem Leben gewonnen. In dieser Weise hält man ja doch in Wirklichkeit beim Lesen nicht die verschiedenen Zwecke auseinander. Schon beim ersten Lesen bildet sich eine Vorstellung von dem Charakter der Personen und ein Urteil darüber. Das gehört mit zu dem sachlichen Interesse, das zuerst befriedigt sein will. Dagegen sind es die ästhetischen Verhältnisse, die von dem Ungeübten zuerst übersehen werden. Dann ist es auch bedenklich, ein Buch drei- oder viermal lesen zu lassen. Wenn soviel Interesse und Wohlgefallen daran vorhanden ist, dann mag es geschehen. Aber im allgemeinen würde man nicht darauf drängen, ein Buch mehr als zweimal zu lesen. Sonst erscheint das Lesen als Aufgabe und wird als Last empfunden.

Übrigens darf man die Forderung, zur Beachtung und Wertung der dichterischen Schönheiten zu erziehen, auch nicht übertreiben. Es ist ganz entschieden zuviel gefordert, wenn Linde (Zur Jugendschriftensache S. 8) die Kinder zu beständigen Reflexionen über die Absichten des Dichters und die von ihm verwandten Kunstmittel anhält. Das ist unkindlich. Er sagt selbst auch an anderer Stelle, daß die Jugend das ungünstigste Publikum für derlei Versuche und Bemühungen sei; er warnt selbst vor der Gefahr einer geistigen Frühreife. Die ästhetischen sind nicht die einzigen — nicht einmal die höchsten Lebenswerte; es kann einer ein berühmter Künstler, aber ein schlechter, ja elender Mensch sein. Mögen die Kunsterzieher auf uns herabsehen, wenn wir unsre Schüler zuerst und zumeist anhalten, darauf zu achten, daß das Gute gut, und das Schlechte schlecht bleibe. Mag es vom Standpunkt der Ästhetik gleichgültig sein, was für eine Auffassung von Gott und Welt, von Tugend und Laster in einem Buch vertreten ist; für uns, besonders für uns als Erzieher, ist dies nicht gleichgültig. Der Ästhet ist nicht der ganze Mensch, ebensowenig wie der Techniker und der Gelehrte. So hoch wir also das Schöne stellen, es ist nur eins unter mehreren Gütern, die im Zusammenklang erst den vollen Akkord des wahren Lebens geben. Ein Buch, das inhaltlich keinen tüchtigen Kern hat, ist für die Jugend wie für das Volk — dazu rechne ich diesmal auch die „Gebildeten" — eher schädlich als nützlich, und wenn es dichterisch noch so hoch stände. — Man mag

diese unsre Auffassung abtun wollen mit dem Wort: Tendenzschriften! Wir geben zu, daß um der Tendenz willen viel Schlechtes und Minderwertiges geschrieben und verbreitet worden ist; aber welcher große Dichter, welches große Dichterwerk wäre ohne Tendenz? Und manche Kunsterzieher erscheinen uns trotz ihres Kampfes gegen tendenziöse Dichtungen zu allerletzt berufen zu solcher Kritik, weil ihre Kritik selbst schon tendenziös ist.

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Zwei wichtige Fragen.

Von Rektor C. Schmell-Langerfeld.

Im Mittelpunkte der diesjährigen Hauptversammlung des „Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen", die in Elberfeld am 11. April stattfand, standen zwei Referate über Fragen, die zurzeit auf allgemeine Beachtung rechnen dürfen. Das erste Thema lautete: Haus- und Klassenlektüre. Ref. war der Schriftleiter d. Bl., Herr Mittelschullehrer Achinger. Der Vortrag ist in vorliegendem Heft zum Abdruck gebracht, so daß eine Kennzeichnung des Inhalts an dieser Stelle überflüssig ist.

In der sich anschließenden lebhaften Besprechung war man einig in der Anerkennung der Bedeutung der „Massenlektüre"; von mancher Seite konnten auch befriedigende Resultate über Versuche damit zur allgemeinen Kenntnis gebracht werden. In dem neuen Lehrplan der benachbarten Kreisschulinspektion Schwelm ist die gemeinsame Lektüre in den Stoff des Deutsch- und Realunterrichts organisch eingegliedert und folgendermaßen verteilt worden:

Jahrg. 4: Tiergeschichten für die Kleinen (Wolgasts „Quellen" 16);

Jahrg. 5: Hühnchen und Hähnchen (Schaffsteins „Blaue Bücher" Nr. 2);

Jahrg. 6: Pussi Mau („Blaue Bücher" Nr. 12); 1806—13 (Schaffsteins „Grüne Bücher" Nr. 5); 1870/71 Schlachtenbilder von Röchling, Klein, Pietsch, Tanera, Kostmann („Grüne Bücher" Nr. 2);

Jahrg. 7 und 8: Brasilianischer Urwald („Grüne Bücher" Nr. 14; als Ergänzung zu dem Kapitel „Deutsche Auswanderergebiete").

Erwin Rosen, „In der Fremdenlegion" (Gr. B. Nr. 6, ein Auszug aus dem größeren hochinteressanten Werke des Verf.). „Handwerk hat goldenen Boden" (Blaue Bändchen Nr. 9, enthält Erzählungen von M. Eyth, Lienhard, Rosegger, Stöber und Villinger).

„Reineke Fuchs" (Bl. B. Nr. 7) und „Goethes Knabenzeit" (Wolgasts „Quellen" Nr. 25).

Die genannten Büchlein sind karton. zu 30 Pf. und gebd. zu 60 Pf. zu haben in dem Verlage von Schaffstein in Köln, können also leichter in größerer Zahl beschafft werden. Sehr empfehlenswert erscheint es, darauf hinzuwirken, daß sich die Schüler selbst die Bücher anschaffen, damit

sie allmählich zu einer eigenen Bibliothek kommen und so den Wert einer solchen schätzen lernen.

Außerdem wurden für die Klassenlektüre der Oberstufe empfohlen: Kleins „Fröschweiler Chronik", Erckmann-Chatrians „Erlebnisse eines Rekruten von 1813" und desselben „Waterloo"; auch die Lektüre von „Wilhelm Tell" wurde von verschiedenen Rednern als lohnend bezeichnet und dafür die letzten Monate als geeignetste Zeit empfohlen. — Interessant waren die Mitteilungen des Präparandenanstalts-Vorstehers Bittner-Orsoy über die freie Lektüre an der dortigen Anstalt. In der 3. Klasse werden Märchen und Sagen von Gebr. Grimm, Reineke Vos in der niederdeutschen Fassung, Hebels Schatzkästlein, Herzog Ernst v. Schwaben und Ludwig der Baier gelesen; in der 2. Klasse folgen Raabes „Des Reiches Krone" und „Die schwarze Galeere", in der 1. Klasse Heyses „Kolberg", Körners „Zriny" und die Lebensbilder Schillers und Goethes von Lion und Heinemann.

Die zweite zur Verhandlung kommende Frage war:

Wie muß der Religionsunterricht beschaffen sein, damit er religiöses Leben in den Herzen der Kinder wecke?

(Es ist das diesjährige Verbandsthema der ev. Lehrer- und Schulvereine, welches auch zu Pfingsten in der Vertreterversammlung zur Besprechung kam und von Schulrat Bang-Dresden eingeleitet wurde.) In Elberfeld war Rektor Heidorn-Barmen Referent; seine Ausführungen, die mit lebhaftem Beifall aufgenommen wurden, gipfelten in folgenden Sätzen:

1. Die Weckung des religiösen Lebens ist das letzte und höchste Ziel des Religionsunterrichtes.
2. Die Notwendigkeit und die Möglichkeit dazu liegen in der menschlichen Erlösungsbedürftigkeit, in der erbarmenden Liebe Gottes und in der Sehnsucht des menschlichen Herzens nach Erlösung.
3. Bei der Erreichung dieses Zieles kommen der Stoff, die Methode, die Persönlichkeit des Lehrers und die Familie in Betracht.
4. Bei der Auswahl des religiösen Stoffes ist besonders darauf zu achten, daß er die Heilstatsachen enthält. Er muß christozentrisch sein.
5. Die Grundlage der religiösen Unterweisung soll die biblische Geschichte Alten und Neuen Testamentes sein, weil sie die religiösen Wahrheiten in anschaulicher Weise zur Darstellung bringt.
6. Die Hauptwahrheiten sind im Spruch, Lied und Katechismusstück zum Ausdruck zu bringen.
7. Die Darbietung des Stoffes hat in anschaulich-ausführlicher Weise zu geschehen.
8. Es sind besonders die Momente zu beachten, durch welche die Gewissens- und Willensbildung gefördert wird.
9. Damit die durch die anschauliche Vermittlung erzielten Eindrücke und Anregungen nicht für die religiöse Entwicklung verloren gehen, müssen die Kinder zu einer praktischen Betätigung derselben angeleitet werden.
10. Das Einprägen des religiösen Stoffes hat in einer solchen Weise zu geschehen, daß die Weckung des religiösen Lebens nicht dadurch gehemmt wird.
11. Von der größten Wichtigkeit für einen gesegneten Religionsunterricht ist die Persönlichkeit des Lehrers. Ein lebenweckender Religionsunterricht

kann nur von einem Lehrer erteilt werden, der religiöses Leben besitzt. Auch hat der Unterricht erst dann eine erziehliche Wirkung, wenn er durch das Vorbild des Lehrers unterstützt wird.

12. Damit durch die Familienerziehung der Religionsunterricht in der Schule eine wirksame Unterstützung erhält, sind alle Bestrebungen und Einrichtungen, die zur Hebung des christlichen Lebens in der Familie dienen, zu unterstützen und zu fördern (Elternabende, Hausbesuche).

Aus der nachfolgenden Besprechung, an der sich die Herren Grünweller, Adams, Direktor Sellschopp-Rostock, Achinger u. a. beteiligten, seien nur einige Hauptgedanken wiedergegeben:

Das Thema führt uns in das Zentrum der religiösen Kämpfe der Gegenwart. Was wir fordern, wird von den Gegnern grundsätzlich abgelehnt. Da will man z. B. religiöses Leben dadurch pflanzen, daß die Seele in Schwingungen bei der Berührung mit dem Unendlichen kommt; also alles ist Gefühl, Stimmung (Jathy). Andere fordern, der Religionsunterricht solle das Kind in die Gesinnung Jesu hineinzuführen suchen; wir wollen das auch, fügen aber hinzu: Das können wir nicht aus eigener Kraft. Wir wollen nicht aus der Bibel hinaustun, was an Sünde und Schuld erinnert, sondern auch unsere Schüler zum Kreuz von Golgatha führen, wo sie merken können, was es um diese furchtbare Tatsache ist. Die christliche Religion ist und bleibt eine geoffenbarte Religion. Ihr Zentrum ist die Wiedervereinigung der Seele mit Gott. Es handelt sich um die drei Grundtatsachen, daß 1. die Menschen ursprünglich als Gotteskinder geschaffen waren, 2. durch den Fall sich von Gott geschieden haben, und daß 3. durch das Kommen Jesu diese Trennung erst wieder überbrückt worden ist. Besonders ist es der letzte Punkt, von dem der Modernismus nichts wissen will. Er gräbt alte Schriften aus der Wiedertäuferzeit aus, um Stützen für seine Lehren von der Selbsterlösung und dem „Edelmenschentum" zu gewinnen, in das die Schüler hineinwachsen sollen. Das geschieht, wenn sie sich recht in das Bild der großen Persönlichkeiten aus der Vergangenheit, zu denen auch Jesus von Nazareth gerechnet wird, versenken und dadurch eine Stärkung der in ihnen schlummernden göttlichen Kräfte gewinnen. Wenn wir in die häuslichen Verhältnisse unserer Kinder in den Großstädten schauen, so müssen wir leider feststellen, daß da vielfach mehr Heidentum als Christentum herrscht, die Kinder also wenig religiöses Leben mitbringen können. In unserem Religionsunterricht kommt es auch auf gewisse Kenntnisse an; zu ihrer Gewinnung kann bei der Behandlung der biblischen Geschichten Dörpfelds Fragebüchlein „Enchiridion" sehr gute Dienste leisten, weil es den inneren Zusammenhang aufdecken hilft und dadurch das Einprägen wesentlich erleichtert.

Von den übrigen in der Hauptversammlung zur Sprache gekommenen Vereinsangelegenheiten sei zum Schlusse erwähnt, daß der Vorsitzende, Rektor Hindrichs, mitteilen konnte, daß der Verein (eine Gründung unseres Altmeisters Dörpfeld) zurzeit gegen 1400 Mitglieder zählt und das stärkste Glied in dem „Verbande ev. Lehrer- und Schulvereine Deutschlands" bildet. Durch den Beitritt neuer Vereine in Darmstadt, Bremen und Cassel ist der Verband auf 25 Vereine gestiegen und zählt über 5000 Mitglieder. Während des verflossenen Winterhalbjahres war Rektor Grünweller als Generalsekretär im Verbande tätig, mußte aber am 1. April wieder in sein Schulamt zurücktreten.

Da der Sekretärfonds bereits 58 000 Mk. beträgt, so ist Hoffnung vorhanden, die endgültige Anstellung eines Generalsekretärs in absehbarer Zeit tätigen zu können. Die materielle Richtung unserer Tage, der sittliche Niedergang unseres Volkslebens und die Gleichgültigkeit weiter Kreise gegenüber den Nöten der Zeit rufen allen ernsten Christen und Vaterlandsfreunden die Mahnung zu, nicht blind, gleichgültig und verzagt zu sein, sondern mutig den Gefahren ins Auge zu sehen und an ihrem bescheidenen Teile mitzuhelfen in ihrem kleineren oder größeren Arbeitskreise, daß die alten und doch ewig neuen Kräfte des lebendigen Christentums sich wieder wirksam erweisen können.

Zwei Versammlungen für Herbartische Pädagogik.

Von Fr. Franke.

Die diesjährige Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Salzungen wurde nicht wie gewöhnlich in der Pfingstwoche, sondern in der Woche vor Ostern abgehalten. Gleichzeitig tagten dort die Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen zum 21. Male, die von Anfang an immer die Osterzeit zur Zusammenkunft benutzt haben. Auf diese Weise wurde dem Vorsitzenden beider Vereinigungen, Prof. Rein in Jena, die Arbeit vereinfacht, auch konnten die vielen Thüringer und ebenso die, die aus anderen Landschaften dorthin gekommen waren, mit einer Reise beide Versammlungen besuchen. Ganz war freilich das, was man gewollt hatte, diesmal noch nicht gelungen, weil es nicht möglich gewesen war, die Vorlage für die Versammlung der Thüringer [1]) auch in das Jahrbuch, das wenigstens zu Weihnachten erscheinen mußte, aufzunehmen, so daß für jede Vereinigung ein Zeitverlust entstand, während im anderen Falle der betreffende Teil der Vereinsarbeit ganz zusammengefallen wäre.

Am Dienstag abend beschäftigte man sich besonders mit dem Ersten Kongreß des Bundes für Schulreform (den 6.—8. Okt. 1911 in Dresden). Von Direktor Wölfing in Eisfeld, der im Auftrage des Thüringer Vereins den Kongreß besucht hatte, lag darüber in den erwähnten „Mitteilungen“ [2]) ein ausführlicher Bericht vor, dessen Inhalt beide Vereinigungen stark interessieren mußte. Hier nur ein Beispiel, das Wölfing als Zeichen für den Mangel an historischer Kenntnis und für den Subjektivismus, der in Dresden zutage trat, mitteilt. In der öffentlichen Hauptversammlung sagte dort Prof. Meumann: „Die großen pädagogischen Bewegungen der Vergangenheit scheiterten an Einseitigkeit: Leibniz, Kant, Fichte, Herbart, Schiller, Goethe waren nur Theoretiker.“ Das trifft, bemerkte Prof. Rein, bei Herbart entschieden nicht zu. Dieser ist bekanntlich von seinen Schweizer Hauslehrerjahren an bis zu seinem

[1]) H. Löffler in Themar, Die staatsbürgerliche Erziehung in der Knaben- und Mädchen-Fortbildungsschule. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1911/12, Nr. 20 bis 23, als Sonderdruck in Manns „Päd. Magazin“ Heft 478, für den Thüringer Verein in Nr. 40 seiner „Mitteilungen“.

[2]) Auch Deutsche Blätter 1911/12, Nr. 25—28.

Weggange von Königsberg immer praktisch tätig gewesen und hat sich vielfach mit persönlichen Opfern die Gelegenheit zu praktischer Prüfung seiner Theorie geschaffen. Die in Band 14—15 der Kehrbachschen Herbartausgabe veröffentlichten Aktenstücke, Berichte usw. geben jetzt davon ein viel besseres Bild, als wir es früher hatten, aber bekannt war schon lange, daß der König die Berufung Herbarts nach Königsberg „um so lieber" genehmigte, weil er „für die Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen besonders nützlich werden" könne (Bd. 14, S. 9. 13). Weitere Zeugnisse dafür werden, wie der Vorsitzende noch mitteilte, auch die fast vollendeten Bände 16 bis 19 der Herbartausgabe, in denen Dr. Theod. Fritzsch die „Briefe von und an Herbart" veröffentlicht, enthalten. Über die Schätzung der praktischen Tätigkeit bei seinen Nachfolgern s. nachher.

Am Mittwoch früh begann dann die Verhandlung über den oben genannten Hauptgegenstand des Thüringer Vereins. Erörterungen über die prinzipielle Seite der Frage waren schon 1911, 1910 und noch früher vorausgegangen, es war also jetzt im wesentlichen die praktische Ausführung zu zeigen. In den früheren Erörterungen hatte man sich dahin entschieden, daß kein neues Fach eingeführt werden solle, sondern nur die sozialen Interessen im Sinne der Herbartischen Pädagogik innerhalb der bisherigen Fächer mehr zu pflegen seien. Für die Volksschule verlangt Löffler auch jetzt wieder, daß staatsbürgerliche Erziehung „als Prinzip, nicht aber als Fach" seine Stelle finde. Für die Fortbildungsschule lehnt er sie zwar „als oberstes Erziehungsziel" ab und verlangt nur „Weiterführung der Allgemeinbildung mit stärkster Rücksichtnahme auf den Beruf und das Leben"; in der Ausführung aber soll „ein sachunterrichtliches Fach" (Berufs- und Bürgerkunde oder staatsbürgerlicher Sachunterricht genannt) im Mittelpunkte stehen, an das sich in zwangloser Folge die sogenannten Gelegenheitsstoffe, ferner „Gesundheitslehre und Körperpflege durch Turnen und Spiel" anschließen sollen. Demgegenüber wurde von mehreren Rednern der frühere Standpunkt verteidigt. Mehrfach wurde hierbei darauf hingewiesen, daß zwar dieses Jugendalter eine direkte religiöse Beeinflussung schwer vertrage, daß aber trotzdem der Unterricht und auch die Maßregeln der „sittlichen Führung", die Löffler und andere namhaft machten, „nicht ohne Religion" sein müßten; man müsse sich um die richtigen Wege nur ernstlich bemühen. Über Einrichtungen, die der „Führung" dienen sollten, wurden aus Jena, Hildburghausen und andern Orten Mitteilungen gemacht; leider mußte jetzt um der anderen Tagung willen Schluß gemacht und das Weitere künftiger Arbeit überlassen werden.

Diese Erörterungen hätten auch in jeder Sitzung des Vereins f. w. P. stattfinden können; sie betrafen nur meist die spezielle Ausführung, während das Folgende vorwiegend grundlegender Art war. Prof. Rein eröffnete die 44. Versammlung des Vereins f. w. P. mit einem Hinweis darauf, daß Thüringen seit alter Zeit ein günstiger Boden für pädagogische Bestrebungen gewesen sei. In Gotha entstand unter Ernst dem Frommen der Schulmethodus, der bald über die Grenzen des Landes hinaus wirkte. In der Mitte des 17. Jahrhunderts, wo an den Universitäten kaum ein Schimmer von Pädagogik vorhanden war, gründete Erhard Weigel in Jena seine „Tugendschule", die als die erste Übungsschule für Studierende anzusehen ist. Das einzige Philanthropin, das bis auf unsere Zeit fortgedauert hat, ist das in Schnepfental.

Herbarts pädagogische Veranstaltungen, die bei seinem Weggange von Königsberg eingingen, wurden durch Brzoska nach Jena verpflanzt und so erhalten. An Stoys pädagogisches Seminar schloß sich auch das Leipziger Seminar unter T. Ziller an. Die Versammlung dürfe also hoffen, daß der genius loci auch bei ihren Arbeiten sein werde.

Aus dem Jahrbuche wurden dann im ganzen fünf Arbeiten durchgesprochen.

1. Prof. v. Karman in Budapest, Das System der ethischen Ideen und die Entwicklung der Sittlichkeit. Nach Ansicht derer, die sich dazu äußerten, hätte v. Karman zuerst „das System der ethischen Ideen" ganz für sich, d. h. ohne Rücksicht auf die nachfolgende pädagogische Verwertung entwickeln müssen; bei seiner zusammenfassenden und außerdem aphoristischen Darstellung ist keins von beiden rein zum Ausdruck gelangt. Was er als die vollendeten Schlußglieder bezeichnet („Vollkommenheit des Empfindens, Güte des Gemütes, Persönlichkeit im Wollen, Heiligkeit im Handeln"), das enthält zwar einen Teil dessen, was Herbart in seinen fünf ethischen Ideen dargelegt hat, es fehlt aber wenigstens das Recht und die Vergeltung. Allerdings setzt nun v. Karman jedem der vollendeten Schlußglieder drei „Entwicklungsstufen" vor. Darunter ist z. B. die „Gesetzlichkeit" gewiß eine solche Stufe, also von mittelbarem Werte. Soll aber der Idee des Rechts (er sagt „Gerechtigkeit") und der Vergeltung („Gegenseitigkeit"), die er ebenfalls als solche Stufen anführt, auch bloß ein mittelbarer Wert zugestanden werden? Einen weiteren Hauptfehler der Arbeit sah man darin, daß sie nicht von der Gesinnung, sondern sogleich von einer Analyse der Handlung ausgegangen sei. Freilich wurde dagegen wiederum bemerkt, es handele sich nicht bloß um den Inhalt des Handelns, sondern auch darum, ob es zum Handeln kommt oder bloß bei den sogenannten guten Vorsätzen bleibt. Nun bezieht sich aber das sittliche Urteil in materialer Hinsicht bloß auf die Gesinnung; dagegen die Frage, ob es im dazu geeigneten Falle zum Handeln kommt, ist abhängig von der Stärke oder Vollkommenheit, also von der formalen Seite des Willens, die in der Erziehung bekanntlich mit einem besonderen Übergewicht hervortritt. Daraus erklärt es sich, daß in seiner tabellarischen Übersicht die Größe oder Vollkommenheit „überall hingestreut" ist; die Entwicklung wird eben in jeder Seite des Guten immer Stufen der Stärke zeigen. In der Entwicklung des Individuums zu den Ideen hin bildet dieses Wachsen der Stärke die eine Seite, die nie ein Ende zeigt. Bei dem Wohlwollen bezeichnet Herbart das sympathetische Gefühl als die psychologisch notwendige Vorstufe; in anderer Hinsicht gelten die sogenannten mittelbaren Tugenden als der Anfang der Entrohung. Jedoch v. Karman hat sich mit dieser Lehre ebensowenig auseinander gesetzt wie mit der ethischen Grundlehre Herbarts. Vielleicht aber, meinte man, hat ihm der Idealstaat Platos vorgeschwebt, in dem jeder der drei getrennten Stände seine spezifische „Tugend" haben soll, der untere Stand eine niedere, der mittlere Stand eine höhere, der oberste aber die höhste Tugend, nämlich die Weisheit, welche erst die beiden anderen mit zu einem Ganzen verbindet. Mir scheint aber, daß v. Karman außerdem zu sehr auf sogenannte moderne Lehren in der Ethik geachtet hat; darauf weisen auch die Literaturangaben am Schlusse hin.

2. Dr. E. Zellweker in Triest, Zur Kritik des Begriffes Persönlichkeit und seiner pädagogischen Anwendung. Zu dieser Arbeit lagen

Zuschriften von Schulrat Schilling in Meißen, von Direktor Dr. Richter in Homburg und von Direktor Nieden in Straßburg, die Zellweker angegriffen hatte, vor. Ferner war Ernst Linde aus Gotha, der Verfasser der „Persönlichkeitspädagogik", erschienen und begann die Diskussion mit einer längeren Aussprache. In seinem Buche hat er besonders die Persönlichkeit in Gegensatz gestellt zu einer objektiv ausgebildeten Methode, an die man sich in gutem Glauben bindet oder die wohl gar vorgeschrieben wird. Zellweker hält das für eine einseitige Betrachtung und stellt die teleologische Seite der Frage mehr in den Vordergrund. Auf diese lenkte auch der Vorsitzende zuerst seine Aufmerksamkeit. Vor allem sucht nun Zellweker den Begriff klar zu definieren. Von Individualität will er erst reden, wenn ein Individuum durch bestimmte stark vorhandene Eigenschaften auffällt. Das nimmt uns aber, wurde bemerkt, den pädagogischen Begriff der Individualität, die schon jedes Kind besitzt und nach der es ganz bestimmt angefaßt werden muß. Daß Zellweker ferner die Persönlichkeit erst als Erzeugnis der Erziehung im weiteren Sinne des Wortes ansieht, ist gewiß treffend, auch daß er innere Harmonie, sonst auch Einigkeit mit sich selbst und ähnlich genannt, als das wesentlichste Merkmal ansieht. Dagegen faßt er den Begriff Charakter enger, als ihn Herbarts pädagogische Teleologie gebraucht, und deshalb sind seine Ausstellungen an derselben nicht stichhaltig. Was er in dem Begriffe der Persönlichkeit Ideales findet, das haftet nicht absolut an diesem Terminismus; darum sagt auch E. Linde in seinem Bericht über die Versammlung (Allg. Deutsche Lehrerz. Nr. 16) ganz richtig, wenn man das oberste Erziehungsziel mit diesem Begriffe ausdrücken wolle, müsse es wenigstens heißen: sittliche Persönlichkeit. Ebenso kann der allgemeine Begriff Charakter allein das Ziel nicht bezeichnen, es muß heißen sittlicher Charakter, und es heißt darum auch bei Herbart Charakterstärke der Sittlichkeit. Dieser Charakter bedarf der Ergänzung besonders nach der ästhetischen Seite hin, die Linde für nötig hielt, nach Herbarts Theorie nicht, denn vor ihm steht als „näheres Ziel" die Vielseitigkeit des Interesse, welche die ästhetische Seite mit umfaßt.

Auch die Art, wie Zellweker die Persönlichkeit der Methode gegenüberstellt, ist sehr angreifbar. „Die Methode" soll für den Lehrer dort gültig sein, „wo er nichts eigenes, seiner Natur besser entsprechendes zu bieten hat." Aber seine Maßregeln sollten doch gewiß in erster Linie der Natur des Schülers entsprechen und auch der des Stoffes angemessen sein; von beiden spricht er denn auch, nur erst nachträglich. E. Linde zeigte auch an der bekannten Stelle des west-östlichen Divans (VIII, 21), daß Goethe mit den gewöhnlich und auch von Zellweker nur zitierten Worten der Suleika: „Höchstes Glück der Erdenkinder sei nur die Persönlichkeit", noch nicht seine ganze Ansicht habe aussprechen wollen und daher den Hatem gleich darauf von der Hingabe an die andere Person reden läßt. Zellweker sagt nun von der Methode weiter: „Sie wird überall dort zu weichen haben, wo .. die Persönlichkeit des Lehrers eine neue angemessenere Unterrichtsmaxime gefunden hat." Wenn nun die Gewähr für die größere Angemessenheit nicht in subjektivem Belieben liegen, sondern objektive Gründe haben soll, so gehört diese Unterrichtsmaxime doch eigentlich — in die Methode! Es kommt also auch hier sehr darauf an, was in das persönliche Fühlen, Wollen und Tun übergeht; nachdem Linde erklärt hat, er vertrete nicht den Subjektivismus gewisser Reformer, der zur Anarchie führe,

ist das, was eigentlich trennte, gefallen. Dörpfeld verglich die objektiv dargestellte Methode mit der Konstruktion einer Lampe, die Persönlichkeit des Ausführenden mit dem Öl: Man denke sich nun das eine oder das andere und dann beides gut oder nicht gut!

3. Rektor H. Wigge in Artern, Zur Frage des Werkunterrichts. Die Diskussion über diesen Punkt war ausgedehnt und zum Teil recht temperamentvoll; sie würde wohl etwas anders verlaufen sein, wenn Wigge selbst den Angriffen auf seine Thesen, die namentlich von Direktor Pabst in Leipzig ausgingen, hätte entgegentreten können. Daß die älteren Herbartianer wie Herbart selbst der Handbetätigung ihren festen Platz im ganzen der Erziehung gegeben und, wo sie konnten, auch darnach getan haben, war 1909 in Straßburg zur Genüge erörtert worden. (Vgl. „Verhandlungen 1909", S. 15—23, auch Evang. Schulblatt 1909, S. 341.) Ob, wie von einer Seite gegen Wigge stark betont wurde, Kerschensteiner wirklich nur die Konsequenz gezogen habe aus dem von der Herbartischen Schule stets vertretenen Grundsatz, der Selbsttätigkeit der Schüler möglichst weiten Spielraum zu lassen, ist mir zweifelhaft geblieben; ebenso daß sich Kerschensteiners idealer Kultur- und Rechtsstaat „in nichts" von dem Ideal der beseelten Gesellschaft unterscheide. Bei Pabst konnte es scheinen, als ob er jetzt entschiedener auf die Seite der Arbeitsschul-Reformer getreten sei; in diesem Sinne wurde auch die Umtaufe seiner Blätter für Knabenhandarbeit in „Arbeitsschule" von manchen aufgefaßt. Eine interessante Mitteilung fiel gegen den Schluß der Debatte: Wer anfängt, sich mit diesen Reformen zu beschäftigen, greift nach modernen Büchern; später kommt man, wenn der Zufall günstig ist, auf die Bücher von — Barth und Niederley, welche die Sache etwa im Sinne Zillers ausgeführt haben!

4. Dr. H. Eger, Untersuchungen über Vorstellungstypen. Auch bei diesem Gegenstande konnte der Vorsitzende den Eingang von Zuschriften mitteilen: von Dr. Strohmeyer in Jena, von Prof. Külpe in Würzburg, unter dem Eger früher gearbeitet hat, und von Prof. Theod. Ziehen in Wiesbaden. Eger hat seine Untersuchungen an Klassen oder wenigstens an größeren Gruppen von Zöglingen (in Trüpers Erziehungsanstalt in Jena) angestellt und dabei vier Methoden angewandt; die Untersuchungen haben sich ihm aber, ohne daß er es gewollt hat, zu einer Kritik der für den Gegenstand gebräuchlichen Methoden gestaltet. Auch Strohmeyers Zuschrift sagte, daß wir von eindeutigen experimentell-psychologischen Resultaten noch weit entfernt seien. Darum bezeichnete es Külpe als einen richtigen Gedanken Egers, die Methoden durcheinander zu kontrollieren. Ziehen bezeichnete die Reproduktionsmethode als die weitaus beste. Der Schüler hat auf ein gegebenes Reizwort so rasch als möglich zu sagen, was ihm einfällt. Man muß aber, verlangt Ziehen, jedes Kind einzeln fragen, woran es denkt, wenn es z. B. die Orgel nennen hört, und man muß es vielleicht noch weiter fragen: Hast du sie in Gedanken vor dir gesehen oder gehört? usw. Ziehen stellt eine Liste der von ihm gebrauchten Reizworte zur Verfügung. Schulpraktiker in der Versammlung sprachen ihr Ergebnis dahin aus, daß die „ständige Beobachtung" des Zöglings das Wichtigste sei; die Kenntnis der Versuchsperson nach jeder Seite hin müsse da sein, ehe man die gerade im einzelnen Falle passenden Versuche bestimmen und anwenden könne, und dann seien sie manchmal bereits überflüssig. Darüber wurden dann mancherlei Einzelheiten vorgebracht.

5. Prof. E. Bolis in Brüx, Das Leben des Cornelius Nepos. Verfasser will zeigen, daß die vita des gelesenen Schriftstellers, die nach den geltenden Instruktionen behandelt werden muß, am fruchtbarsten nach der Lektüre der vorgeschriebenen Schriften behandelt werde. Aus den Aussprachen darüber konnte man sehen, daß es noch immer sehr dienlich sein kann, solche Muster zu veröffentlichen. Am nötigsten fand man dies hinsichtlich der Zielstellung und der daran sich schließenden Analyse, denn das weiche am meisten von dem herrschenden Gebrauche ab. Die Frage einer Neuordnung der Reifeprüfung, die Dr. F. Pischel im Jahrbuche behandelt, hätte sich nun leicht angeschlossen, aber die übliche Zeit war abgelaufen. Man beschloß jedoch, Zuschriften darüber, die in Aussicht stehen, nicht in die „Verhandlungen", sondern in das Jahrbuch 1913 aufzunehmen und damit den Gegenstand in die folgende Versammlung hinüberzuziehen. Das wäre vielleicht auch bei anderen der unerledigten Arbeiten wünschenswert und möglich; was Otto R. Hübner in Blasewitz über „Monismus und Christentum" vorgebracht hat, soll ohnehin schon fortgesetzt werden.

Rundschau.

Zum „Fall" Fr. W. Foerster. Wie durch die Tagespresse bekannt geworden ist, hat Dr. Fr. W. Foerster, bisher Privatdozent für Pädagogik an der Universität Zürich und an der Eidgenössischen Technischen Hochschule zu Zürich, mit Schluß des Semesters sein Lehramt niedergelegt. Dieser Schritt hat folgende Vorgeschichte. Foerster hatte einen Ruf als Professor für Pädagogik nach Prag und ebenso nach Graz abgelehnt, weil er lieber in der Schweiz bleiben wollte und er die baldige Beförderung zum ordentlichen Professor in Zürich glaubte erwarten zu dürfen. Aber ein solcher Lehrauftrag wurde ihm nicht erteilt. Da machte er den Versuch, die Ausdehnung seiner venia legendi, die sich bisher nur auf Philosophie und Moralpädagogik bezog, auf das gesamte Gebiet der Pädagogik zu erlangen. Die Mehrheit der Züricher Fakultät unterstützte sein Gesuch, auch die Hochschulkommission sprach sich dafür aus. Aber der Erziehungsrat, die oberste staatliche Behörde, entschied sich gegen ihn, mit der Begründung, daß Försters Schriften in seinen Grundauffassungen von Erziehungsfragen derartige Schwankungen zeigten, daß man schließen müsse, er besitze die für einen Dozenten der Pädagogik erforderliche innere Abklärung in seinen Anschauungen noch nicht. Damit sah sich Foerster gezwungen, von seinem Lehramt zurückzutreten.

Diese Behandlung des bekannten und geschätzten Gelehrten hat in weiten Kreisen, nicht bloß unter seinen Freunden, Staunen und Mißbilligung hervorgerufen; eine solche Begründung hatte man nicht erwartet. Foerster macht auf jeden den Eindruck einer festen, geschlossenen Persönlichkeit, er erhebt sich damit weit über den Durchschnittsprofessor. Seit einiger Zeit hat er tief verletzenden Klatsch, der sich auf sein Privatleben bezog, über sich ergehen lassen müssen; einiges war so toll, daß er nicht nötig hatte, ein Wort zur Verteidigung dagegen zu sagen. Aber immerhin war diese Hetze ein Zeichen, daß er rücksichtslose Feinde hatte. Fast möchte man glauben, daß auch die Entscheidung der obersten Behörde gegen ihn von solchen persönlichen Antipathien eingegeben sei.

Man hat zur Erklärung auf F.'s „katholische Tendenzen" hingewiesen. Wir legen auf das Wort keinen Wert; aber das ist freilich auch unsere Meinung, daß er gewisse Eigentümlichkeiten der katholischen Kirche, wie die Verehrung der Heiligen, die Askese, das oberste Richteramt in Glaubenssachen, mehr in katholischem, als im evangelischen Sinne bewertet, daß er über Luther und über die protestantische Theologie in ihrer Stellung zum Sexualproblem in einer Weise geurteilt hat, die sich nach unsrer Auffassung geschichtlich nicht rechtfertigen läßt. Aber wenn dergleichen Meinungsverschiedenheit ein Grund wäre, einen Gelehrten als Universitätslehrer abzulehnen, dann würde man mit Leichtigkeit jeden selbständigen Kopf abtun können. Jedenfalls urteilt Niebergall, der

doch gewiß als unverdächtiger Protestant gelten darf, über Foerster sehr viel günstiger, wenn er die Bedeutung einer Vermittlung zwischen protestantischer und katholischer Auffassung hervorhebt: „Wir stellen die Frage, ob nicht Foerster ein wertvolles Bindeglied ist, das mindestens protestantische Einflüsse in den katholischen Gedankenkreis zu übertragen hat. Vielleicht hat er auch einem gewissen Protestantismus wertvolle Anregungen und Dienste aus dem Katholizismus zu übermitteln . . ."

Foerster „hat gelitten unter der Zerfahrenheit unsres heutigen Lebens, die keine festen Maßstäbe mehr aufkommen läßt . . ." und er „glaubt, daß diese Schäden tief mit dem Grundgedanken des Protestantismus, eben der Freiheit des einzelnen, verbunden sind, und will hier mit seiner Änderung einsetzen . . ."

„Es ist nichts darum schlecht, weil es von jener Seite kommt; denn ohne Gutes kann ein Gebilde wie die römische Kirche nicht dauernd bestehen. Und es ist nicht alles gut, was protestantisch ist; denn auch wir haben nicht die Unfehlbarkeit. — So träumen wir von einer friedlichen Brücke zwischen den beiden Kirchen, auf der Einflüsse zum Guten wie Engel hin und her gehen. Und wenn sie einmal da wäre, hätte F. W. Foerster auch sein Teil Verdienst daran."

Für ein hohes Maß der Unvoreingenommenheit des Denkens scheint uns gerade der im vorigen Heft unseres Schulblattes abgedruckte Vortrag Foersters über Religion und Charakter zu sprechen. Der Redner war eingeladen vom Elberfelder Verein katholischer Lehrerinnen, die katholischen Geistlichen waren unter den Zuhörern stark vertreten. Aber wenn man von dieser Seite, was ich nicht annehme, erwartet hat, nicht einen von tiefer Religiosität erfüllten Pädagogen, sondern einen katholischen Parteimann zu hören, so ist man sicher nicht auf die Kosten gekommen; denn aus allem schien mir echt evangelischer Geist, eine evangelische Auffassung des sittlichen Strebens und eine evangelische Bewertung der „Werke" zu sprechen. Ich möchte die Bemerkung nicht zurückhalten, daß sich die Katholiken bei dieser Gelegenheit in der Berufung dieses Redners recht vorurteilsfrei gezeigt haben. Hat Foerster, wie ich hoffe, bei jenen denselben Beifall gefunden wie bei uns, so scheint mir darin ein Beweis zu liegen, daß, ganz nach Niebergalls Auffassung, in der Methode Foersters ein Weg zur Vermittelung und zur Verständigung zwischen den beiden Konfessionen gegeben ist.

Daß es auch unter den Gegnern Foersters Leute gibt, die die ihm angetane Kränkung gerechter beurteilen, beweist eine Äußerung der sonst von freigeistigen Professoren bedienten „Neuen Züricher Zeitung", die schreibt: „Es ist zu beklagen, daß die Behörden der Universität und der technischen Hochschule nicht die Wege gefunden haben, diese hervorragende, für weite Kreise ungemein segensreich wirkende Kraft ihren Anstalten zu erhalten. Und es würde von vielen warm begrüßt werden, wenn dies vielleicht noch möglich sein sollte."

Konfessioneller Religionsunterricht in Sachsen. Die Volksschuldeputation der sächsischen zweiten Kammer beriet kürzlich über die Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts im Lehrbetriebe. Die Mehrheit, Konservative und Nationalliberale, sprach sich dahin aus, daß der Lehrer durch seinen Diensteid verpflichtet werden müsse, den christlichen Religionsunterricht im Geiste der betreffenden Kirche zu erteilen, und daß der konfessionelle Religionsunterricht unter allen Umständen beizubehalten sei; durch gesetzliche Bestimmungen müßten die Rechte der Konfession auch in der Schule geschützt werden.

Diese Stellungnahme der Nationalliberalen ist von größter Bedeutung. Nach früheren Äußerungen führender Männer mußte man annehmen, daß in der Frage des konfessionellen Religionsunterrichts alle liberalen Parteien zusammenstehen würden gegen das von der Regierung vorgelegte Volksschulgesetz. Nachdem nun die Nationalliberalen sich mit den Konservativen über diesen wichtigen Punkt geeinigt haben, ist eins der größten Hindernisse aus dem Wege geräumt. Freilich ist ein großer Teil der sächsischen Lehrer, die auf den Widerstand der Nationalliberalen gebaut hatten, schwer enttäuscht.

Man wird in dieser Entscheidung einen Wandel der Anschauungen sehen müssen — aber, wie wir meinen, einen recht erfreulichen. Wir haben in Preußen, bei Gelegenheit des Schulunterhaltungsgesetzes, etwas Ähnliches erlebt. Auch hier sind schließlich die Nationalliberalen für die Konfessionsschule eingetreten; sie haben damit ein Ideal, andere würden sagen ein Phantom fahren lassen, das in dieser Welt der harten Wirklichkeiten nun einmal kein Leben haben kann. — Uns erscheinen diese Vorgänge insofern von größter Bedeutung, als sich darin eine allgemeine Annäherung zwischen den Nationalliberalen und Konservativen — in Preußen Freikonservativen — anzubahnen scheint. Damit würden unsere zerfahrenen innerpolitischen Verhältnisse der Gesundung ein gut Stück näher kommen.

Über den rechten Geist der Lehrerbildung äußerte sich bei der Einweihung des Zwickauer Lehrerseminars, die in Anwesenheit des Königs stattfand, der sächsische Kultusminister Dr. Beck: „Jeder Unterricht, er mag noch so vollendet nach außen erscheinen, wird doch nur ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle bleiben, wenn nicht die ganze Persönlichkeit des Lehrers dahinter steht, wenn nicht die Schüler den erwärmenden Hauch seiner inneren Begeisterung und eigenen Überzeugung verspüren, und wenn sie nicht in seinem Leben die Früchte davon schauen. Deshalb müssen die Lehrer der Seminare zuerst über ein gründliches und gediegenes Wissen verfügen, deshalb müssen sie ferner, um einen lebenspendenden, fruchtbringenden Religionsunterricht erteilen zu können, sich vorher selbst von dem größten Meister aller Erziehung, der je über die Erde gewandelt, für die höchsten Weihestunden des Unterrichts begeistern lassen, um dann in die jungen Seelen die felsenfeste, auch in den Anfechtungen und Zweifeln unbedingt standhaltende Überzeugung zu pflanzen, daß in keinem anderen Heil und auch kein anderer Name den Menschen gegeben ist als Jesus Christus, der gestern und heute und trotz einer bald zwei Jahrtausende alten und gegenwärtig besonders heftigen Kritik und Anfeindung noch immer derselbe bleibt in Ewigkeit. Und zu dem rechten Geiste solcher Glaubensfreudigkeit auf dem unverrückbaren Grunde des Evangeliums muß die wirksame Entfaltung idealer Weltanschauung treten, für die kein Lebensalter empfindlicher ist, als das Jünglingsalter."

Lehrerkursus im Werkunterricht und in Knabenhandarbeitsfächern. Aus Essen wird uns berichtet: Der diesjährige Osterkursus zur Ausbildung von Lehrkräften für den Werkunterricht und die hier gepflegten volkstümlichen Knabenhandarbeitsfächer war von den Orten: Essen, Stoppenberg, Bredeney, Sterkrade, M.Gladbach, Maxloh, Hamborn, Gastrop b. Wesel, Kevelar, Kreuznach, Neinstedt a. Harz und Linz a. d. Donau (Oberösterreich) vollzählig beschickt. Während ein Teil der Besucher aus Interesse für die Schuljugend gekommen war, führte den andern der Auftrag von Vereinsvorständen her, in der Naturholzarbeit und Brettholzarbeit Mußestundenbeschäftigungen kennen zu lernen, die in den letzthin vielfach gegründeten Jugendvereinigungen für die schulentlassene männliche Jugend ohne große Kosten betrieben werden können. Diese Seite der Jugendpflege ist für das Winterprogramm der Vereinstätigkeit besonders beachtenswert.

Der Herbstkursus findet vom 26. August bis 7. September statt. Anmeldungen sind bis zum 1. August an die „Leitung der Lehrerkurse" (Essen, R. Morsehofstr. 19) zu richten.

Der Bund für Reform des Religionsunterrichtes war zu Ostern in Dresden versammelt und stellte nach dem Referat von Universitätsprofessor Dr. Heinrich Weinel in Jena folgende Leitsätze für seine fernere Tätigkeit auf:

„Der Religionsunterricht ist ein wesentlicher Teil des Unterrichts überhaupt und als solcher eine selbständige Veranstaltung der Schule.

Der Lehrplan und die Methode sind nicht vom dogmatischen, sondern vom pädagogischen Standpunkt aus zu bestimmen. Die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht ist aufzuheben.

Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, den Schüler in die Idee und das Wesen der christlichen Religion in Vergangenheit und Gegenwart einzuführen und zu seiner sittlichen Erziehung und zur Erweckung eigenen religiösen Lebens mitzuwirken. Weder vom Lehrer noch vom Schüler sollen Bekenntnisse gefordert werden. Darum kann im allgemeinen von jedem Lehrer die Erteilung eines solchen Religionsunterrichtes und von jedem Kinde sein Besuch verlangt werden.

Der Religionsunterricht im Lehrerseminar bedarf einer gründlichen Reform im Sinne einer vertieften religionswissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer."

Dieses Programm wird allen Bundesstaaten vorgelegt werden.

Die nächste Tagung des Bundes für Reform des Religionsunterrichts findet in Frankfurt am Main statt.

Über Kurse für Mittelschullehrer, wie sie neuerdings auf Anregung des Herrn Unterrichtsministers an manchen Orten eingerichtet worden sind, hatte ich mich im vorigen Heft geäußert. Diese Kurse seien „zunächst das Beste". Die Lehrer an höheren Schulen, denen dieser Unterricht zufalle, seien dazu durchweg geeigneter als Universitätsprofessoren. — Diese Auffassung wird, wie ich höre, in der Schulblattgemeinde nicht allgemein anerkannt; wenn ich hier meine Ansicht ausführlicher begründe, als im vorigen Heft möglich war, so geschieht dies nicht, um die Frage damit zu erledigen, sondern um zu einer weiteren Aussprache anzuregen. Ich werde dazu gern den Raum zur Verfügung stellen.

Wir haben bisher für die zukünftigen Seminarlehrer sowie für die, die im Aufsichtsdienst an der Volksschule tätig sein wollen, den Besuch der Universität gefordert; und zwar soll dem Lehrer auf Grund seines Seminarzeugnisses das Universitätsstudium offen stehen. (Ob dieses Recht noch an ein besonderes Prüfungsergebnis zu binden ist, mag zunächst dahingestellt bleiben.) Dieses Studium ist durch eine Prüfung abzuschließen, ein Zeugnis gibt eine Bescheinigung des Erfolges.[1]) Vor allem soll das Studium sich auf die Pädagogik als die eigentliche Berufswissenschaft erstrecken. Allerdings sind dazu noch besondere Einrichtungen, wenigstens an den meisten Universitäten, zu treffen (Professuren für Pädagogik nnd Seminarien). Für die zukünftigen Seminarlehrer kämen dazu noch Studien **in einzelnen Disziplinen.**

Dies ist in Kürze das, was wir bisher gefordert hatten. — Neuerdings ist nun die Frage der Vorbildung der Mittelschullehrer dazu gekommen. Die Lehrerpresse wie auch der Verein der Mittelschullehrer fordert auch hier die Vorbereitung durch die Universität. Wenn wir uns nun da für die Kurse aussprechen, so mag das befremdlich sein. Einmal, so sagt man uns, fordert ihr die Öffnung der Universität für die Lehrer auf Grund ihres Seminarzeugnisses, und dann wieder heißt es: für die zukünftigen Mittelschullehrer sind als Lehrer die Universitätsprofessoren nicht geeignet, dazu nehme man die Lehrer an höheren Schulen. Aber ich glaube, man kann dem Volksschullehrer die Universität öffnen, man kann ihn zu diesem Studium für befähigt halten, wie wir im Hinweis auf die sächsischen Erfahrungen oft ausgesprochen haben, und doch in Zweifel ziehen, ob der Mittelschullehrer gerade an der Universität die zweckmäßigste Ausbildung finde. Man wird doch nicht fordern, es müsse jede über den Seminarbereich hinausgehende Ausbildung auf der Universität erfolgen? Dann müßte der Lehrer für die Schwachbegabten, für die Blinden und Taubstummen auch zur Universität. Also es wird in jedem einzelnen Falle zu prüfen sein, welche Art der Ausbildung die zweckmäßigste ist.

Was nun die Mittelschullehrer angeht, so ist zweierlei zu bedenken:

1. Der Lehrer kann mit seinen bloßen Seminarkenntnissen in den meisten Fächern nicht mit Erfolg Vorlesungen hören. Die allgemein geistige Reife des Seminarabiturienten dürfen wir der des Abiturienten der höheren Schule gleichsetzen, auch den Bestand an Kenntnissen wollen wir bei den ersteren nicht geringer anschlagen. Aber die Bildung ist eben eine andere. Die eine ist auf das Bedürfnis des praktischen Schuldienstes berechnet, die andere soll eine Vorbereitung für das Studium sein. In der Hervorhebung dieser Tatsachen wird wohl noch niemand eine Herabsetzung des Volksschullehrerstandes sehen. Denken wir an die fremden Sprachen, die hier ja zuerst in Betracht kommen; sie sind nicht bloß für die Philologen notwendig, sondern auch grundlegend für Germanistik, Geschichte und Theologie. Auch in Mathematik und Naturwissenschaften ist ein Abstand. Bei den Naturwissenschaften ist die Verschiedenheit besonders interessant, da sie für den oben gemachten Unterschied kennzeichnend ist. In der Kenntnis der Naturwesen wird der Seminarist überlegen sein, dagegen fehlt es ihm in Physik und Chemie; in Physik vor allem an der Kenntnis der mathematischen Behandlung der Probleme. So muß also der Lehrer, der studieren will, sich zunächst auf das Studium vorbereiten, und damit sind wir eben wieder auf dem kritischen — dem Ausgangspunkt angekommen. Denn eben dieser privaten Vorbereitung, bei der der einzelne völlig auf sich gestellt ist, gilt doch die Einrichtung der neuen Kurse. Wir haben früher schon betont: es ist unbillig, soviel Kraft und Fleiß, wie von Lehrern bei der Vorbereitung zu den Prüfungen aufgewendet wird, sich zerarbeiten lassen an Zielen, die man aufs geratewohl treffen oder auch verfehlen kann, je nachdem man beraten ist. Wieviel eine feste Führung durch einen Fachkundigen wert ist, das haben doch in den früheren Kursen viele hunderte erfahren, die mit den dort gesammelten Kenntnissen ihre Prüfungen bestanden haben. Was machen denn die, die sich für das Studium privat vorbereiten? Meines Wissens nehmen sie vielfach Oberlehrer zu Hilfe. Da sind wir also schon wieder ganz nahe an den — Kursen.

2. Der Lehrer muß natürlich mehr wissen, als er zu lehren hat. Aber man vergleiche, was in den Prüfungen gefordert wird, mit den Lehraufgaben der Mittelschulen, so wird man nicht behaupten, die Forderungen bei den Prüfungen seien zu niedrig; ich habe auch noch keinen Mittelschullehrer gesehen, der gesagt hätte, er sei eigentlich nicht

[1]) Hierin liegt eigentlich der Fortschritt über den jetzigen Zustand hinaus; ein Recht zum Studium — wenn auch ein beschränktes — besteht schon; es fehlt aber die Prüfung und der entsprechende Nachweis.

fähig, den Unterricht zu geben, weil er nicht auf der Universität studiert habe. Warum sollte denn ein Lehrer für das Französische und Englische die Geschichte dieser Sprachen in dem Umfange kennen, wie der Lehrer an der höheren Schule. Ist altfranzösisch wirklich erforderlich, um die Aufgabe der Mittelschule zu erfüllen? Schließlich müßte man dazu auch noch Latein kennen. Was an Ableitungen der jetzigen Sprachformen aus früheren für die Mittelschule wichtig ist, kann auch ohne Universität gewonnen werden. Oder man nehme die Naturwissenschaften. Diese teilen sich für den Studierenden wieder in eine ganze Reihe von Einzelfächern, die dem einzelnen in ihrer Gesamtheit wohl nur sehr selten erreichbar sind; der eine nimmt Physik, der andere Chemie, der dritte beschreibende Naturwissenschaft, der vierte Biologie usw. Freilich eine Grundlage des ganzen Wissens, soweit es für das Einzelne Voraussetzung ist, müssen alle haben. Aber ich bezweifle, daß diese nur auf der Universität könne gewonnen werden. Soll der künftige Mittelschullehrer nun auf der Universität alle diese Einzelfächer studieren, um an der Mittelschule den naturwissenschaftlichen Unterricht geben zu können? Dann würde man von ihm mehr verlangen, als von dem akademischen Oberlehrer jetzt verlangt wird.

Die Forderung des Universitätsstudiums der Mittelschullehrer kann man verstehen. Sie ergibt sich einmal aus dem im Standesinteresse liegenden Satz, jede über das Seminar hinausgehende Bildung solle auf der Universität erworben werden. Dazu kommt neuerdings noch ein anderes, es ist die durch Schuld der Akademiker entstandene Spannung zwischen ihnen und den Seminarikern. Was wir an Demütigungen und Kränkungen von jener Seite haben hinnehmen müssen, besonders wieder neuerdings, wo man eine Konkurrenz der Mittelschulen mit den höheren Schulen befürchtete, geht weit über das Ertragbare hinaus. Es ist zu verstehen, wenn der Volksschullehrer nun bei dieser Frage auch sagt: Reinliche Scheidung! Diesen Verächtern und Feinden meines Standes will ich nichts zu danken haben. Aus Münster kommt die Nachricht, daß dort in einer Versammlung von Hochschuldozenten und Oberlehrern, die man zusammenberufen hatte, um über die Einrichtung der vom Minister geplanten Kurse für Mittelschullehrer zu beraten, die Oberlehrer eine Mitwirkung abgelehnt, die Hochschulprofessoren sich dazu bereit erklärt haben.

Aber man macht in der Lehrerschaft doch vielfach einen großen Unterschied zwischen Prinzipien und Tat. Lehrer, die in Schrift und Wort das Rektorat, die Mittelschule, die Vorschule in Grund und Boden verdammen, bewerben sich anstandslos um Rektorstellen, um Mittel- und Vorschullehrerstellen; sie schicken auch ihre Kinder unbedenklich in Mittel- und Vorschulen, während oft gerade solche, die diesen Schulen ihr Recht nicht bestreiten, ihre Kinder der Volksschule anvertrauen. Das Erstaunlichste ist, daß auch die vertrauten Parteifreunde jener an dieser Untreue gegen die Prinzipien nichts auszusetzen finden. — So ist's auch jetzt wieder bei den Mittelschulkursen. Der letzte Rheinische Lehrertag in Köln hat sich aufs entschiedenste gegen diese Kurse ausgesprochen, und schon hören wir, daß sich in Essen nicht weniger als 260 (!) Lehrer und Lehrerinnen dazu gemeldet haben. — Die Ideale sind zuweilen wie Idole, wie Götzenbilder, die man anbetet und verehrt — aber nur so lange, als man im Tempel ist. Draußen darf jeder tun, was er will. Zuweilen auch sind diese Ideale und Prinzipien unsere Tyrannen, die unser klares Denken einzwängen, die uns im Bann bestimmter Worte halten wie in Käfigen, so daß wir außer Fühlung kommen mit den lebendigen Dingen, mit den Bedürfnissen und Aufgaben des Tages. — Es ist oft nötig, alle diese Worte, die sich als Hindernisse zwischen uns und die Welt der Wirklichkeit schieben, hinweg zu räumen, um die Lebensfragen wieder einmal in ihrer Urgestalt betrachten zu können. Sonst werden wir geknechtet von dem, was uns erheben und befreien sollte.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Naturkunde.

A. Theorie.

1. Reinke, Naturwissenschaftliche Vorträge für die Gebildeten aller Stände. 5. Heft. Heilbronn, Verlag von Salzer. Preis 1 M.

Das vorliegende Heft enthält 3 Vorträge: a) Schwanken des Naturerkennens, b) Der Ursprung des Lebens, c) Über Vererbung. Jeder derselben ist geeignet, einen

wertvollen Beitrag zu unserer Weltanschauung zu liefern. Denn diese wird nicht nur durch das bestimmt, was die Wissenschaft leistet und geleistet hat, sondern ebenso sehr durch das, was sie nicht leistet und nicht leisten kann. Reinke ist in dieser Beziehung ein zuverlässiger Forscher und Führer. Er gibt nicht als „gesichertes Resultat" aus, was bloß Hypothese ist. In seinen Vorträgen ist er maßvoll und vorsichtig. Er scheidet scharf zwischen dem, was wissenschaftlich wirklich feststeht und dem, was bloß vermutet wird oder für die wissenschaftliche Forschung seinem Wesen nach unzugänglich bleiben muß, was z. B. bei dem Problem vom „Ursprung des Lebens" der Fall ist.

B. Praxis.

2. **Dürken, Die Hauptprobleme der Biologie.** Klein-Oktav in Leinen gebunden. (Sammlung Kösel. Bdchn. 40.) Kempten und München, Kösel. Preis 1 M.

Das Buch bezweckt eine Einführung in die Biologie. Da es sich bloß um eine Einführung handelt, hat sich der Verfasser ohne Zweifel eine große Beschränkung in der Auswahl und Verwendung des überaus reichen Materials auferlegen müssen. Doch hat er unseres Erachtens in dieser Beziehung das Richtige getroffen, indem nur das biologisch Wertvolle und Lehrreiche von ihm verarbeitet worden ist. — In welchem Geiste das Buch geschrieben ist, zeigt das letzte Kapitel mit der Überschrift „Ungelöste Fragen". Zu diesen rechnet der Verfasser die Fragen: „Wann entstand das Leben? Wie trat es auf? Was ist das Leben?" Wir empfehlen Dürken neben Reinke.

3. **Smalian, Kleine Naturgeschichte der drei Reiche für Mittelschulen.** I. Teil. Mittelstufe, nach den „Bestimmungen vom 3. Februar 1910" bearbeitet von H. Haupt. Leipzig, Verlag von Freytag. Preis 2 M.

4. **K. Meyer, Naturlehre.** Ausgabe C: Für Mittelschulen. I. Teil: Physik, II. Teil: Chemie. Leipzig, Verlag von Freytag. Preis I. Teil 2 M., II. Teil 1,50 M.

Vor Jahren ist an dieser Stelle auf Smalians „Grundzüge der Pflanzenkunde", sowie auf Meyers Naturlehre empfehlend hingewiesen worden. Auch die vorliegenden Ausgaben für Mittelschulen, die nach den früher erörterten Grundsätzen bearbeitet sind, eignen sich zum Gebrauch beim Unterrichte.

5. **Schreiber, Lehrbuch der Physik für Lehrerbildungsanstalten.** I. Teil für Präparandenanstalten. Halle, Verlag von Schroedel. Preis 2 M.

Wir hatten früher Gelegenheit, Schreibers „Versuche des chemischen Anfangsunterrichts" zu empfehlen. Es ist nicht zu zweifeln, daß auch das vorliegende Lehrbuch sich viele Freunde erwerben wird, da es überall den geschulten Praktiker verrät.

6. a) **Paul, Praktische Schülerübungen in der Chemie.**
b) **Kreisel, Das Arbeitsprinzip im Chemieunterricht der Volksschule.**
c) **Köhler, Der Chemieunterricht mit Schülerversuchen.** Leipzig, Verlag von Wunderlich. Preis 60 Pf. für jedes Heft.

Das Arbeitsprinzip begehrt immer dringender Einlaß in unsere Schule. Manche weisen den Fremdling schroff von der Schwelle. Kurz und bündig erklären sie: „Die Reform des Unterrichts unter dem Gesichtspunkte der Schülerarbeit ist Unsinn." Sie ahnen gar nicht, daß die Praxis die Unhaltbarkeit ihres kategorischen Spruches längst bewiesen hat. Wer sich nur einmal eine Schule angesehen hat, in der das Arbeitsprinzip grundsätzlich durchgeführt wird (Dortmund, Östrich b. Dortmund, Charlottenburg usw.), wird über dasselbe anders denken. Allerdings sind die bisherigen Versuche noch zu jung und noch nicht zahlreich genug, um schon jetzt ein sicheres allgemeines Urteil in dieser Frage fällen zu können. Ja, es ist nicht zu leugnen, daß manche Versuche geradezu abschrecken. Ich denke z. B. daran, wie der Herausgeber eines Buches über den Werkunterricht bei den Wundern Jesu die Stelle illustrieren läßt: „Jesus schlief unten im Schiff." Das ist offenbar abgeschmackt. Hier muß die Zeit Weizen und Spreu voneinander trennen. Auch die sind im Unrecht, die von einer „Arbeitsschule" im Gegensatz zur „Lernschule" sprechen. Der Werkunterricht (wohl zu unterscheiden vom Handfertigkeitsunterricht) ist lediglich ein methodisches Prinzip, das in den Realien (auf der Unterstufe auch im Anschauungs- und Rechenunterricht) zur Anwendung kommen kann. Paul, Kreisel und Köhler wollen nun mit ihren Schriften denen entgegenkommen, die nach der „neuen" Methode arbeiten wollen. Sie berichten über die Herstellung der chemischen Gerätschaften, die Auswahl der Übungen, die Ausgestaltung des Lehrganges,

über den Arbeitsraum, die Vermeidung von Gefahren bei den Schülerübungen usw. Die Hefte scheinen uns geeignet, zu weiteren Versuchen zu ermutigen.

Eving. Klempt.

Zweites Jahrbuch der Pädag. Zentrale des deutschen Lehrervereins. Leipzig, Klinkhardt, 1912. Preis 3 (3,60) M.

Das vorliegende zweite Jahrbuch ist inhaltlich eine Fortführung des ersten. Während jenes die Anwendung des Arbeitsprinzips im Anfangsunterricht behandelte, so behandelt das neue Jahrbuch das Arbeitsprinzip im weiteren, und zwar im naturwissenschaftlichen Unterricht. Zur Einleitung hat Privatdozent A. Fischer in München eine Arbeit geschrieben über Arbeiten und Lernen. Als weitere Beiträge kommen dann: Dir. Dr. Dannemann, Die Entwicklung der chemischen und biologischen Schülerübungen; Seminarlehrer Mittag in Cöthen: Aus dem chemischen Arbeitsunterricht am Lehrerseminar; Oberl. Gewolf in München: Chemische Schülerübungen; Lehrer Herding in Hamburg: Schülerübungen im Chemieunterricht; Prof. Hahn in Berlin: Entwicklung des physik. Arbeitsunterrichts; Seminarlehrer Frey in Leipzig, Raymund Fischer in München und Theodor Hilsdorf in Darmstadt haben weitere Arbeiten über die Praxis des Arbeitsunterrichts in der Physik beigesteuert. — Es ist wohl kaum nötig, zur Empfehlung des vorliegenden Buches etwas zu sagen; der Wert desselben für jeden, der sich über den Gegenstand gründlich unterrichten und den Fortschritt der Arbeit auf diesem Gebiet kennen lernen will, liegt auf der Hand. Es sei daran erinnert, daß Herr Pade über das erste Jahrbuch im Januarheft eingehend berichtet hat. A.

Neue Bücher.

Krieg, Antonie, 30 Zeichenspiele. Stuttgart, Ev. Gesellschaft. 50 (75) Pf.

Bibl. Zeit- und Streitfragen. Gr. Lichterfelde, Runge:

Prof. Dr. Herm. Fischer, Die Krankheit des Ap. Paulus. 50 Pf.

Joh. Repke, Pantheistischer und theistischer Monismus. 4. Tausd. 50 Pf.

Prof. D. Dr. Kunze, Das apostol. Glaubensbekenntnis und das N. Testament. 5. Tausd. 90 Pf.

Lic. theol. Steinmetz, Das Apostoldekret. 2. Tausd. 50 Pf.

Prof. D. Uckeley, Worte Jesu, die nicht in der Bibel stehen. 2. Tausd. 50 Pf.

Prof. D. Ihmels: Das Evangelium von Jesus Christus. 6. Tausd. 60 Pf.

Kubbe, K., Charakterbildung bei Herbart und Meumann. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1912. 109 S. 1,50 M.

Kerp, Die Lebensschule. 1. Heft: Wirklichkeitsunterricht. Trier, Lintz. 1,20 M.

Dauge, Heine-Buch für Schule und Haus. Leipzig, Fritzsche & Schmidt. 1,20 (1,60) M.

Engelhardt, Bürger und Staat. Wittenberg, Herrosé. 80 Pf.

Der Kinderfreund. Wochenschrift. Hamm, Breer & Thiemann. Preis 1,80 M. jährlich, in Part. billiger.

Fritzsch, Dr. Th., Zeitpunkt-Tabellen. Ausg. A, B, C. Leipzig, Brandstetter.

Böcking, Linde u. Seelbach, Sprachhefte für Volksschulen des mitteldeutschen Sprachgebietes. Hilchenbach, Wiegand. 1. Heft 20 Pf., 2. Heft 40 Pf., 3. Heft 50 Pf.

Meyer, Frau Dr., Vom Mädchen zur Frau. Stuttgart, Strecker & Schröder. Kart. 2 M.

Hessel, Schneeglöckchen. Fibel. 5. Aufl. Bonn, Markus & Weber.

Ettinger, Literar. Ratgeber f. d. Katholiken Deutschlands. X. Jahrg. 1911. Kempten, Kösel. 1 M.

Kähler, Prof. D., Die Heilsgewißheit. (Bibl. Zeit- und Streitfragen.) Großlichterfelde Runge. 80 Pf.

Mueller, Paula, Ein Frauenprogramm. Ebda. 50 Pf.

Werner, Kraft und Stoff, Bewußtsein und Leben. 2. Aufl. Gotha, Perthes. 2,50 M. — Zur Lösung des Welträtsels. Ebda. 2 M.

Sallwürk, Dr. E. von, Die didaktischen Normalformen. 5. u. 6. Aufl. Frankfurt, Diesterweg. 2,20 (2,80) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Juli.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Noch ein Kapitel aus der Wortbildungslehre.[1]

Von Hermann Stamm in Bonn.

Im ersten Teil dieser Arbeit (siehe Novemberheft) haben wir gesehen, wie sich die Wortformen der Gegenwart aus solchen der Vergangenheit entwickelt haben; ohne historische Grammatik ist unser Kapitel also nicht zu behandeln. Eine Menge von Veränderungen, die sich in der Entwicklung vom Indogermanischen bis zu unserem heutigen Deutsch vollzogen haben, weisen eine merkwürdige Gesetzmäßigkeit auf. Diese Gesetzmäßigkeit bezieht sich auf den Konsonantenbestand der Wörter und auf ihre Betonung.

Bezüglich der Betonung ist zu sagen, daß im Indogermanischen, ebenso wie z. B. auch noch im Lateinischen, die Betonung innerhalb eines Wortes wechselte. Es war also möglich, daß der Ton desselben Wortes einmal auf der ersten, ein andermal auf der zweiten oder dritten Silbe lag. So hat Róma = Rom, den Ton auf der ersten Silbe, der nom. plur. Románi = die Römer, den Ton auf der zweiten Silbe, der gen. plur. Romanórum, den Ton auf der dritten Silbe. Jeder, der nur erst in den Anfangsgründen des Lateinlernens steckt, kann beim Deklinieren und Konjugieren diese Beweglichkeit der Betonung beobachten. Der Sextaner beginnt die Konjugation gewöhnlich mit dem Verbum amáre = lieben. Die Formen: ámo = ich liebe, amábat = er liebte, amavérunt = sie haben geliebt — zeigen, wie sich der Ton je nach Zahl und Dauer der Silben verschiebt. Eine derartige Beweglichkeit des „Akzents“ ist in unserer heutigen Sprache nicht mehr vorhanden. Nur in Worten wie Lúther — lutherisch, Báden — Badénser, Brémen — Breménser ist ein Wechsel des Akzents zu beobachten. Im übrigen hat sich im Deutschen der Akzent auf die Stammsilbe zurückgezogen; dies entsprach dem logischen Bedürfnis der Germanen, den wichtigsten Be-

[1]) Vgl. Schulbl. 1911, November. S. 452 ff.

ſtandteil eines Wortes — und das iſt unbeſtreitbar die Stammſilbe — deutlich hervorzuheben. In allen Formen und Ableitungen, die von demſelben Wort gebildet werden können, legen wir den Akzent auf die Stammſilbe. Wir ſagen: Schüle, Schülen, Schüler, ſchülerhaft, ſchülmäßig, Schülſtube — Herz, Herzen, herzhaft, beherzt, Herzklappe, Herzkammer. Die Regel, die wir aus dieſen Betrachtungen gewinnen, würde heißen: Während früher der Akzent beweglich war, alſo von einer Silbe auf die andere übergehen konnte, haben wir jetzt einen feſten Akzent, der ſich auf die Stammſilbe beſchränkt. Daß der freie Akzent des Indogermaniſchen noch bis in die germaniſche Zeit hinein vorherrſchte, wird an einer anderen Stelle dieſer Arbeit noch ausführlich beſprochen.

Die andere geſetzmäßige Veränderung, die ſich in der Entwicklung vom Indogermaniſchen zum heutigen Deutſch vollzogen hat, iſt die gleichartige Veränderung des Konſonantenbeſtandes, die wir nach Jakob Grimm, dem Entdecker dieſer Geſetzmäßigkeit, als Lautverſchiebung bezeichnen.

Ehe wir zur Betrachtung der Lautverſchiebung übergehen können, iſt es nötig, ſich über das Konſonantenſyſtem klar zu werden.

Das Konſonantenſyſtem.

Wir unterſcheiden tönende (ſonore) Konſonanten und Geräuſchlaute. Zu den tönenden Konſonanten gehören w, j; r, l; m, n.

w, j (die wir als ſtimmhafte Reibelaute bezeichnen) werden auch wohl Halbvokale genannt, da ſie aus den Vokalen u, i entſtanden ſind, z. B.:

ahd. suâri mhd. swere nhd. ſchwer.

Erhalten iſt das u noch in Verbindung mit q; z. B. Quelle, Qual, obwohl es hier genau wie w ausgeſprochen wird. Der Ausſprache gemäß könnten wir alſo ebenſo gut Kwelle, Kwal ſchreiben. Die Schreibart Quelle, Qual iſt alſo nicht eine Eigentümlichkeit der Sprache, ſondern der in dieſem Falle hinter der Ausſprache zurückgebliebenen Orthographie. Wenn das w im Auslaut ſtand, iſt es verſchwunden, ſo iſt z. B. aus

mhd. freuwen — nhd. freuen geworden
mhd. rouwe — nhd. Ruhe
mhd. frouwe — nhd. Frau.

Der Grund für das Verſchwinden des w hängt mit der ſchon beſprochenen Regel über Akzentverſchiebung zuſammen. Die Stammſilbe, d. h. für unſere Beiſpiele die erſte Silbe, hat den Ton, darüber iſt das Hervorheben der zweiten Silbe vernachläſſigt worden, ſo daß das w verloren gehen konnte. Aus demſelben Grunde iſt auch das j im Inlaut verſchwunden, z. B.:

mhd. bluejen — nhd. blühen
mhd. muejen — nhd. mühen (bemühen).

Wie j aus i entstanden ist, zeigt z. B.

mhd. ieze — nhd. jetzt [neben jetzt hat sich die Form itzt, itzo erhalten]
mhd. ieman — nhd. jemand
mhd. ieder — nhd. jeder
mhd. ieten — nhd. jäten.

Bei der Aussprache von u, i ist die Mundstellung so, daß der Kieferwinkel sehr klein wird; sobald nun durch die Enge des Mundkanals ein vernehmbares Geräusch entsteht, gehen u und i in w und j über.

Die Liquiden = flüssige oder Schmelzlaute l, r.

Das l hat seine Aussprache nicht geändert, anders dagegen das r. Das alte r war ein Zungenzitterlaut: die Zunge wurde gehoben und durch die ausströmende Luft in vibrierende Bewegung versetzt. In ländlichen Gegenden, z. B. in Plettenberg an der Lenne, hat sich diese Aussprache erhalten, die auch in der Bühnensprache und im Gesang am meisten geschätzt wird. Das jetzige nhd. r ist das Gaumen-r; es wird im Rachen gesprochen, wobei das Zäpfchen oft mitzittert. Nach Prof. Trautmann-Bonn ist dies Gaumen-r im 17. Jahrhundert als eine Modekrankheit von Frankreich zu uns herübergekommen.

Die Nasale = Nasenlaute m, n.

Beim Sprechen dieser Laute entweicht der Luftstrom durch die Nase. Wir unterscheiden:

Lippen = (labialer) Nasal — m
Zahn = (dentaler) Nasal — n
Gaumen = (palataler) Nasal — n (gesprochen nk, ng), wird in manchen Grammatiken η bezeichnet.

Beim Gaumennasal ist im Inlaut Verschmelzung eingetreten, d. h. n + g bilden einen Laut, z. B. lange. Im Auslaut werden n und g als gesonderte Laute gesprochen. Z. B. lang, dessen dialektfreie Aussprache lank heißt, d. h. nasales n + k.

Geräuschlaute.

Nach der Stelle, an der sie erzeugt werden, unterscheiden wir:

Lippenlaute: p, b; v, f;
Zahnlaute: t, d; s, z;
Gaumenlaute: k, g; h, ch.

Nach der Artikulationsart können wir dieselben Laute einteilen in

Verschluß- oder Explosionslaute: p, b; t, d; k, g;
Reibelaute oder Spiranten: v, f; s, z; h, ch.

Bei der Aussprache von p, t, k liegen die Stimmbänder schlaff, wodurch die Laute stimmlos klingen.

Bei der Aussprache von b, d, g sind die Stimmbänder straff wie bei den Vokalen, die Explosion ist geringer.

Wir nennen deshalb p, t, k stimmlose Verschlußlaute oder Tenues, während b, d, g stimmhafte Verschlußlaute oder Mediae genannt werden.

Die Reibelaute v, f; s, z; h, ch sind alle stimmlos; v, s, h sind die altgermanischen, f, z, ch die entsprechenden neugermanischen Spiranten.

Die stimmhaften Spiranten werden durch die schon besprochenen Halbvokale w und j dargestellt.

Zum Schluß ist noch zu erwähnen, daß das Indogermanische zusammengesetzte Laute bh, dh, gh kannte. Es handelt sich hier um eine Verbindung der Mediae mit dem Hauchlaut [Aspirata] h, weshalb wir diese Laute aspirierte nennen. Auch die Aspiration von p, t, k = ph, th, kh kommt vor. Ihre Spur ist heute noch zu erkennen. Wenn wir bei der Aussprache z. B. von pa, ta, ka genau zuhören, erkennen wir zwischen p, t, k und dem a ganz deutlich ein h, was namentlich den Ausländern auffällt. Fassen wir das über das Konsonantensystem Gesagte zusammen in folgender

Lauttafel.

Artikulations-Stelle	Verschlußlaute = Explosivae				Reibelaute = Spiranten			Nasale	Liquidae
	Stimmlos		Stimmhaft		Stimmlos		Stimmhaft		
	Einfach	Aspiriert	Einfach	Aspiriert	Altgermanisch	Neugermanisch	Halbvokale		
Lippenlaute (Labiale)	p	ph	b	bh	v	f	w entstanden aus u	m	
Zungenlaute (Dentale)	t	th	d	dh	s	z		n [ng, nk]	r, l
Gaumenlaute (Palatale Gutturale)	k	kh	g	gh	h	ch	j entstanden aus i		
	Tenues		Mediae						

Lautverschiebung.

Bei den germanischen Sprachen unterscheiden wir zwei Lautverschiebungen. Jede von beiden ist das Ergebnis einer langen Entwicklung, deren Beginn

und Abschluß nicht genau festzustellen ist. Man nimmt an, daß sich die erste, oder die „germanische Lautverschiebung", etwa um 500 v. Chr., die zweite, oder die „hochdeutsche Lautverschiebung" um 500 n. Chr. vollzog, so daß zwischen beiden etwa ein Jahrtausend liegt. Während die erste Lautverschiebung den Konsonantenbestand sämtlicher germanischer Sprachen veränderte, wird durch die zweite Lautverschiebung das bis dahin ziemlich einheitliche deutsche Sprachgebiet in einen hochdeutschen und einen niederdeutschen (plattdeutschen) Teil geschieden.

Die erste oder germanische Lautverschiebung.

Bei den hier ausgeführten Beispielen sind als Vertreter des Indogermanischen lateinische Wörter herangezogen, die mit dem Indogermanischen in den Konsonanten übereinstimmen.

lat.: **p**ellis > hd.: **F**ell
lat.: **p**orcus > hd.: **F**erken nd. Farken
lat.: **p**iscis > hd.: **F**isch (Fisk)
lat.: ne**p**os = der Enkel > hd.: Ne**ff**e
lat.: ca**p**tus = das Fassen > hd.: ha**ft** (nur noch als Nachsilbe vorhanden).
Die Auffassung, Fassungskraft (von capio — kapieren).

Die Beispiele zeigen, daß sich **p** zu **f** verschoben hat.

---

lat.: fra**t**er > engl.: bro**th**er hd.: Bru**d**er
lat.: **t**u > engl.: **th**ou hd.: **d**u
lat.: **t**res > engl.: **th**ree hd.: **d**rei.

Hier Verschiebung von **t** in engl. **th**, in nhd. **d**.

---

lat.: [1])**c**aput > hd.: **H**aupt
lat.: **c**apio > hd.: **h**aften
lat.: **c**entum > hd.: **h**undert
lat.: **c**anis > hd.: **H**und
lat.: **c**ornu > hd.: **H**orn.

Hier Verschiebung von **k** in **h**.

Da wir das engl. th, das im Englischen noch in seiner alten Aussprache erhalten ist, wegen seines Aussprachecharakters einen Reibelaut [Spiranten] nennen können, so läßt sich nach den bisherigen Ergebnissen:

---

[1]) Der Lateiner sprach c wie k.

indogerm.:	p	t	k
	↓	↓	↓
hd.:	f	d	h
		th (engl.)	

die Regel aufstellen: Die Tenues des Indogermanischen wird im Germanischen zum Spiranten.

lat.: turba = Getümmel, Volk > nd.[1]): dorp
lat.: tribus > nd.: dorp
indogerm.: scabere > got.: skapon = schaffen.

Hier Verschiebung von **b** in **p**.

---

lat.: **d**uo > engl.: **t**wo nd.: **t**we = zwei
lat.: **d**ecem > engl.: **t**en nd.: **t**ein = zehn
lat.: **e**do > nd.: **ê**ten = essen.

Hier Verschiebung von **d** in **t**, hd. z oder ss.

---

lat.: **a**ger > hd.: a**ck**er
lat.: **e**go > nd.: i**k** = ich
lat.: **g**ena > hd.: **K**inn, Wange
lat.: **g**ustus (franz. goût) > hd.: **K**ost
Geschmack

Hier Verschiebung **g** in **k**.

Aus den drei letzten Beispielgruppen ergibt sich:

indogerm.:	b	d	g
	↓	↓	↓
germ.:	p	t	k

Wir gewinnen die Regel: Die stimmhaften indogermanischen Verschlußlaute werden im Germanischen zu stimmlosen Verschlußlauten. [Die Mediae werden zu Tenues.]

Im Interesse der vollständigen Darstellung des Grimmschen Lautverschiebungsgesetzes ist noch zu erwähnen, daß die indogerm. Aspiraten [das sind die Mediae b, d, g mit nachfolgendem h, also: bh, dh, gh] zu einfachen Mediae geworden sind. Z. B. ist aus indogerm. bhar = tragen, das germ. Suffix bar, aus indogerm. bhrâter das germ. bruder geworden. Andere Beispiele liegen von dem Zweck dieser Darstellung zu weit ab, als daß sie hier aufgezählt werden müßten. Die Aussprache der indogerm. Aspiraten bh, dh, gh denkt sich Behagel in seiner Schrift: „Die deutsche

[1]) nd. = niederdeutsch.

Sprache" S. 10 ungefähr wie die betreffenden Zeichen in den Wörtern lei**bh**aftig, Ei**dh**elfer, Wa**gh**als. Das Schema der letzten Regel würde sein:

indogerm.:	bh	dh	gh
	↓	↓	↓
germ.:	b	d	g

Um die erste Lautverschiebung übersehen und dem Gedächtnis leicht einprägen zu können, ist es praktisch, sich folgende Übersicht zu merken:

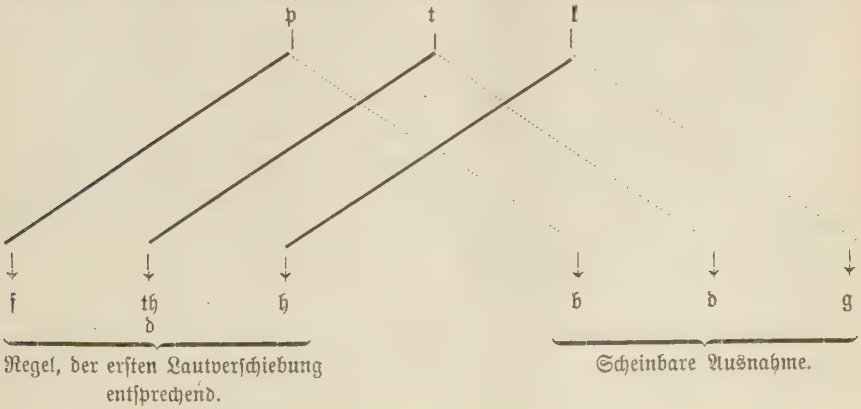
A		B		C	
indogerm.:	bh dh gh	indogerm.:	b d g	indogerm.:	p t k
	↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓
germ.:	b d g	germ.:	p t k	germ.:	f d h (engl. th)

Drei Regeln:

A indogerm.: Aspirata > germ.: Mediae
B indogerm.: Mediae > germ.: Tenues
C indogerm.: Tenues > germ.: Spiranten.

Das Vernersche Gesetz oder der „grammatische Wechsel".

Nach Abschnitt C unseres Lautgesetzes wird p > f; t > th, d; k > h. Also aus **p**ellis wurde **F**ell; aus **t**u wurde engl. **th**ou, germ. **d**u; aus **c**entum wurde **h**undert. Dieser Teil des Lautgesetzes scheint insofern eine Ausnahme zu erleiden als z. B. aus se**p**tem sie**b**en, aus ca**p**io he**b**en; aus fra**t**er Bru**d**er; aus di**c**o zei**g**en wird. Diese zuletzt angeführten Beispiele zeigen, daß [entgegen der Lautverschiebungsregel] p > b, t > d, k > g wird. Regel und scheinbare Ausnahme würden also folgendes Bild ergeben:



Die Erklärung dieser scheinbaren Ausnahme gibt uns die Akzentverschiebung. Siehe S. 289! Der freie oder bewegliche Akzent, der von einer Silbe auf die andere desselben Wortes übergehen konnte, hat noch in der germanischen Zeit vorgeherrscht [wie S. 289 dieser Arbeit bereits erwähnt wurde], als die Lautverschiebung bereits eingesetzt hatte. Deshalb konnte der freie Akzent Einfluß gewinnen auf die Verschiebung von p, t, k. Der Vorgang war folgender:

Ging der Akzent der Tenuis unmittelbar voraus, so wurde nach der Lautverschiebungsregel p > f; t > th, d; k > h.

Schema: ↓ ´ p —, ´ t —, ´ k — ↓
´ f —, ´ th —, ´ h —

Ging der Akzent der Tenuis nicht unmittelbar voraus [´ — p —, ´ — t —, ´ — k —] oder folgt er nach [p — ´, — t ´, — k ´], so wurde p > b, t > d, k > g.

Es standen demnach f und b, d (th) und t, h und g miteinander im Wechsel, wie aus voranstehender Figur unmittelbar abzulesen ist. Ebenso standen noch s und r im Wechsel miteinander, z. B. er wa**s** (alte Form, die noch Goethe in der Legende vom Hufeisen braucht), sie wa**r**en.

So konnte es also geschehen, daß bei den Formen desselben Zeitwortes, je nachdem (infolge des freien Akzents) die eine oder die andere Silbe betont wurde, sich ein früheres p entweder in ein f oder b, ein früheres t in ein (th) d oder d[1]), ein früheres k in ein h oder g, ein s in ein r verwandelte. Durch dieses Gesetz, das wir nach seinem Entdecker Verner das Vernersche Gesetz oder den Grammatischen Wechsel nennen, werden folgende Formen verständlich: zie**h**en — zo**g**en, schnei**d**en — schni**tt**en[1]), lei**d**en — li**tt**en[1]), Hof — hübsch [entstanden aus höfisch], He**f**e — he**b**en [die Hefe lockert den Teig und hebt ihn dadurch; es wird verständlich, daß heben und Hefe sprachlich zusammengehören], bedür**f**en — dar**b**en, au**f** — ü**b**er; ich zie**h**e — er zo**g**, gedei**h**en — gedie**g**en, Schwä**h**er — Schwa**g**er, ze**h**n — zi**g**.

Schei**d**en — Schei**t**el[1]), Her**d**e — Hir**t**[1]), sie**d**en — so**tt**, erkie**s**en — erko**r**en, gene**s**en — näh**r**en, er wa**s** — sie wa**r**en, Fro**s**t — frie**r**en.

Verner, dem die Erklärung dieser Erscheinung gelungen ist, und nach dem das von ihm entdeckte Gesetz seinen Namen hat, war ein dänischer Gelehrter. Er veröffentlichte in „Kuhns Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung Band 23“ das Ergebnis seiner Forschung in der Abhandlung: „Eine Ausnahme der ersten Lautverschiebung.“

---

[1]) Das t, das sich bekanntlich zu th oder d verschoben hat, ist oft (durch den Akzent) wieder zu t geworden.

Die zweite oder hochdeutsche Lautverschiebung.

Sie scheidet das schon ziemlich einheitliche deutsche Sprachgebiet in einen hochdeutschen und einen niederdeutschen Teil.

Die meisten Leser des Ev. Schulblattes wohnen in Rheinland und Westfalen, also auf niederdeutschem Sprachgebiet. Sie selbst sowohl wie auch ihre Schüler werden mit irgend einem Dialekt des Niederdeutschen vertraut sein. Infolgedessen wird es dem einzelnen Leser nicht schwer werden, eine Menge Beispiele von plattdeutschen und den entsprechenden hochdeutschen Wörtern mit abweichenden Konsonanten zusammenzustellen und daraus die einfache Regel zu entwickeln: Germ. p wurde im hd. (Hochdeutschen) zu f oder pf; germ. t wurde im hd. zu z oder ſſ, ſ; germ. k wurde in gewissen Fällen zu ch.

Schema.: germ.: p t k

hd.: f, pf; z, ſſ, ſ; ch.

Das Niederdeutsche hat diese Verschiebung nicht mitgemacht, sondern die germ. Laute p, t, k beibehalten.

Beispiele: 1. p > f oder pf:

nd. (niederdeutsch):	dor**p**	> hd.:	dor**f**
nd.:	schar**p**	> hd.:	schar**f**
nd.:	scha**p**er	> hd.:	schä**f**er
nd.:	schla**p**en	> hd.:	schla**f**en
nd.:	schi**p**	> hd.:	schi**ff**
nd.:	**p**erd	> hd.:	**pf**erd
nd.:	**p**iep	> hd.:	**pf**eife
nd.:	**p**und	> hd.:	**pf**und
nd.:	**p**aff	> hd.:	**pf**affe
nd.:	**p**effer	> hd.:	**pf**effer

2. t > z oder ſſ oder ſ.

nd.:	**t**en	> hd.:	**z**ehn
nd.:	**t**we	> hd.:	**z**wei
nd.:	**t**ämen	> hd.:	**z**ähmen
nd.:	**t**ūn	> hd.:	**z**aun
nd.:	ēten	> hd.:	e**ſſ**en
nd.:	fre**t**en	> hd.:	fre**ſſ**en
nd.:	vergēten	> hd.:	verge**ſſ**en
nd.:	wēten	> hd.:	wi**ſſ**en
nd.:	wāter	> hd.:	wa**ſſ**er

nd.: dat > hd.: das
nd.: wat > hd.: was
nd.: et > hd.: es.

3. t > ch.

nd.: melk > hd.: milch
nd.: ick > hd.: ich
nd.: riek > hd.: reich
nd.: wēk > hd.: weich
nd.: brēken > hd.: brechen
nd.: bēk > hd.: bach
nd.: wēke > hd.: woche.

Im Novemberheft 1911 haben wir uns nur mit der Bildung von Dingwörtern durch Nachsilben beschäftigt. Es mag sich daran

die Bildung der Eigenschaftswörter durch Nachsilben

anschließen. Hier zeigt uns die Sprachgeschichte, daß einige dieser Adjektiva bildenden Suffixe: lich, bar, haft, sam, in früherer Zeit selbständige Wörter gewesen sind (genau wie wir das im Novemberheft für die Substantiva bildenden Suffixe heit, keit, schaft und tum gefunden hatten).

Die Nachsilbe – lich

findet sich als selbständiges Dingwort im germ. leik, ahd. lîh, mhd. lîch = Körper, Leib. Dieses Dingwort ist im nhd. erhalten in Leiche, Leichnam. Neben dem alten Substantivum gab es auch ein gleichlautendes Adjektivum in der Bedeutung gleich, passend. Es scheint, als wenn dieses Adjektivum, in den weitaus meisten Fällen die Grundlage für das Suffix lich abgibt. Denn es ist die ursprüngliche Bedeutung der nach lich gebildeten Ableitungen, auf das dem Stammworte natürliche, gemäße und entsprechende hinzuweisen, z. B.:

mütterliche Liebe = Liebe, wie sie der Mutter gemäß ist,
väterliche Fürsorge = Sorge, wie sie dem Vater gemäß ist,
fürstliche Belohnung = Belohnung, wie sie dem Fürsten gemäß ist.

Ähnlich können die andern Ableitungen übersetzt werden, z. B.:

männlich = dem Manne gemäß, nach der Art des Mannes,
freundlich = dem Freunde „ „ „ „ „ Freundes.

(Ebenso: jugendlich, königlich, winterlich, herbstlich, sommerlich, höflich.)

A. Verbindungen mit Dingwörtern:

arbeitsam, furchtsam, tugendsam, mühsam, betriebsam, wundersam. Diese Gruppe von Ableitungen ist von abstrakten Dingwörtern abgeleitet, sie bezeichnen Charaktereigenschaften, Fähigkeiten, Neigungen.

B. Verbindungen mit Eigenschaftswörtern:

langsam, sattsam, heilsam;

noch im mhd. war gebräuchlich hêr-sam = herrlich
" " " " " tunkel-sam = dunkel
" " ahd. " " leid-sam = verhaßt, hassenswert
" " " " " hold-sam = mild, versöhnlich
" " " " " irri-sam = irrend.

C. Verbindungen mit Zeitwörtern:

Sie bezeichnen (nach Wilmanns, Deutsche Grammatik, II. Abt.) Neigung oder Geschicklichkeit zu einer Tätigkeit, z. B.:

achtsam = Neigung acht zu geben
fügsam = " sich zu fügen
folgsam = " zu folgen
sparsam = " zu sparen
duldsam = " zu dulden
gehorsam = " zu gehorchen
wachsam = { Geschicklichkeit zum Wachen / Neigung " "
schweigsam = { Geschicklichkeit zum Schweigen / Neigung " "

Ebenso: wirksam, mitteilsam, strebsam, genügsam, folgsam, sparsam, langsam.

Passivische Bedeutung haben:

lenksam = Neigung, sich lenken zu lassen
bildsam = " , " bilden " "
biegsam = " , " biegen " "

Es gibt eine Menge Wörter, die sowohl eine Verbindung mit sam, als auch mit lich zulassen. Sie finden sich schon im ahd. und mhd. Die Bedeutung dieser Ableitungen zeigen feinere Unterschiede, doch wird es nach der voraufgegangenen Betrachtung nicht schwer fallen, sie herauszufinden. Man vergleiche:

ehrsam — ehrlich, wundersam — wunderlich, lobesam — löblich, friedsam — friedlich, sittsam — sittlich, furchtsam — fürchterlich, langsam — länglich, gemeinsam — gemeinlich, empfindsam — empfindlich, ratsam — rätlich, sorgsam — sorglich.

A. Solche mit unpersönlichen Wörtern:

ekelhaft = mit Ekel behaftet
mangelhaft = „ Mängeln behaftet
vorteilhaft = „ Vorteil versehen
gewissenhaft = durch das Gewissen gebunden, verpflichtet
tugendhaft = „ die Tugend „ „
ehrenhaft = „ die Ehre „ „
schamhaft = „ die Scham „ „

B. Solche mit persönlichen Wörtern. Hier hat sich die ursprüngliche Bedeutung von —haft verschoben, wir können sie am besten mit „gemäß, entsprechend" wiedergeben:

mannhaft = einem Manne entsprechend
schülerhaft = „ Schüler „
mädchenhaft = „ Mädchen „
knabenhaft = „ Knaben „
schalkhaft = „ Schalk „

Ähnlich zu übersetzen wären: eselhaft, geckenhaft, meisterhaft, stümperhaft.

Nur einige sind von Adjektiven abgeleitet: wahrhaft, krankhaft, boshaft.

Dann gibt es noch eine Gruppe von Ableitungen, die man sowohl vom Verbum als auch von dem entsprechenden Substantivum ableiten kann. Hierhin gehören:

lebhaft = als Ableitung vom Dingwort Leben oder vom Zeitwort leben
schreckhaft = „ „ „ „ Schreck „ „ „ erschrecken
glaubhaft = „ „ „ „ Glaube „ „ „ glauben
dauerhaft = „ „ „ „ Dauer „ „ „ dauern
habhaft = „ „ „ „ Habe „ „ „ haben

Ein entsprechendes Substantivum fehlt bei Ableitungen wie naschhaft, schmeichelhaft, schwatzhaft, flatterhaft.

Wilmanns macht darauf aufmerksam (Deutsche Grammatik II. Abt.), daß neben —haft schon im ahd. die erweiterte Form —haftig erscheint, die im mhd. sehr häufig vorkommt. Das nhd. hat nur wenige dieser Formen beibehalten (leibhaftig, teilhaftig, wahrhaftig), die alle die Neigung haben, den Ton auf die zweite Silbe zu legen.

Die Nachsilbe —sam

ist der Stamm eines alten Adjektivums, der sich auch findet im germ. sama = derselbe. Ahd. êr-sam bedeutet wörtlich „den der Ehre entsprechenden", lobe-sam = „den dem Lobe entsprechenden". Nach dem Uhlandschen Ausdrucke: „Kaiser Rotbart lobesam" ist Kaiser Rotbart ein Kaiser, der dem Lobe (das ihm die Geschichtsschreiber spenden) entspricht —

der dieses Lob verdient. Die Übersetzung der einzelnen Ableitungen kann meistens durch folgende Wendungen geschehen: von der Beschaffenheit wie — zusammengehörig mit — ähnlich; also z. B.

tugendsam = Eigenschaft, die mit der Tugend zusammengehört
sittsam = „ „ „ „ „ guten Sitte „

Die Nachsilbe —sam verbindet sich mit Dingwörtern, Eigenschaftswörtern und Zeitwörtern.

Oft werden einfache Adjektiva durch Anhängung von lich in zusammengesetzte Adjektiva verwandelt. Es verhält sich dann Simplex zum Compositum etwa wie gut zu: von guter Art oder gutartig; z. B.:

schwach = schwächlich, von schwacher Art
recht = rechtlich, „ Rechtsart
böse = böslich, „ böser Art
braun = bräunlich, „ der Art des Braun
blau = bläulich, „ „ „ „ Blau
lieb = lieblich, „ lieber Art
süß = süßlich, „ süßer Art (heute im verächtlichen Sinne gebraucht).

(Ebenso: froh, karg, arm, reich, klein, krank, rund, lang, dick, alt, zart.)

Manche von diesen Ableitungen werden adverbial gebraucht, z. B.: Er benahm sich kläglich, er gab reichlich, er war ärmlich gekleidet, das ist gewißlich wahr. Im Englischen ist die Nachsilbe —ly, die ebenfalls vom germ. leik abgeleitet ist, ausschließlich zur adverbialen Form geworden, z. B.:

heart, heartly = herzlich.

Die Nachsilbe — bar

findet sich als selbständiges Verbal-Adjektivum im ahd. un-bâri, mhd. un-baere = unfruchtbar, abgeleitet von bëran = tragen. Die ursprüngliche Bedeutung von bâri ist „tragend, bringend, hervorbringend, erregend". Mit diesen Bedeutungen läßt sich für die meisten Ableitungen mit der Nachsilbe bar eine befriedigende Übersetzung finden, z. B.:

Der Fluß ist schiffbar = er kann Schiffe tragen
„ Acker ist fruchtbar = „ „ Früchte „
dankbar = Dank tragend
haltbar = Halt in sich tragend
wunderbar = ein Wunder in sich tragend
schauderbar = Schauder erregend
furchtbar = Furcht „

Oft hat die Nachsilbe —bar die Bedeutung von: „fähig sein, geeignet sein", z. B.:

lesbar = zum Lesen geeignet
brauchbar = „ Gebrauchen geeignet.
(Ebenso: eßbar, streitbar, tragbar, teilbar, gangbar.)
heilbar = fähig, geheilt zu werden
hörbar = „ , gehört „ „
denkbar = „ , gedacht „ „
} sie haben passivische Bedeutung.

Die Nachsilbe —haft.

Seite 293 wurde bei den Beispielen für die Umwandlung des c > h und p > f gezeigt, daß durch Lautverschiebung aus captus haft geworden ist. Wie captus das Partizipium zu capio, so ist haft (got. hafts) das Partizipium zu hafjan geworden. Die ursprüngliche Bedeutung von haft ist: gefesselt, gebunden, behaftet; besetzt, verpflichtet; als Substantiv = der Gefangene; verhaften: gefangen nehmen. Die größte Zahl der Ableitungen mit —haft sind Substantiv-Komposita:

Weiter entfernt in ihrer Bedeutung stehen:
bildsam — bildlich, folgsam — folglich, fügsam — füglich, sparsam — spärlich, grausam — gräulich, wirksam — wirklich.

Die Nachsilbe —ig.

Vor dem g dieses Suffixes finden wir im got. noch die verschiedensten Vokale oder Diphthonge (ag, ig, ug, eig, iug). Im ahd. gibt es nur ag und ig, im mhd. eg, ig, im nhd. nur noch ig. Spuren der früheren Formen können wir jetzt nur noch mit Hilfe der Wirkungen feststellen, die das i auf den Vokal der Stammsilbe hervorgebracht haben. (Siehe Geschichte über den Umlaut im Novemberheft Seite 460.) Geht das nhd. ig auf das ahd. ig zurück, so haben wir den Umlaut, z. B. gnädig, mächtig; geht das nhd. ig auf das ahd. ag zurück, so haben wir keinen Umlaut: geduldig, adelig.

Die Nachsilbe —ig bezeichnet meist den Besitz, seltener die Fähigkeit oder Geneigtheit zu einer Tätigkeit [hurtig, rührig].

mutig ist, wer Mut besitzt
mächtig „ „ Macht „
geduldig „ „ Geduld „
kräftig „ „ Kraft „
vernünftig „ „ Vernunft „
durstig „ „ Durst hat
hungrig „ „ Hunger „

waldig ist eine Gegend, wenn sie reich an Wald ist,
steinig ist ein Acker, wenn er mit Steinen durchsetzt ist.

Hierhin gehören auch die zahlreichen und schon in früher Zeit gebrauchten

Zusammenbildungen wie:

langarmig, kurzatmig, einäugig, kaltblütig, hochbeinig, kurzbeinig, viereckig, einfarbig; gold-, rosen-, hell-farbig; zwei-, vier-, klump-füßig; blond-, schwarz-, rot-haarig; hart-, weich-, hoch-, warm-herzig; schmal-, breit-spurig; kurz-, lang-, leicht-lebig; einspännig, zweispännig.

Dem Suffix —ig können auch andre Ableitungssilben vorangehen, und zwar ist eine enge Verbindung mit den Dingwörtern auf sal eingetreten, wobei sal in sel abgeschwächt wird, und die beiden Suffixe als ein einziges erscheinen. Es entstehen so die Adjektiva auf —selig.

Müh-sal — müh-se-lig
Trübsal — trüb-se-lig
mhd. arm-sal — arm-se-lig
mhd. sûne-sal — saum-se-lig

Das selbständige Suffix selig haben:
redselig, gottselig, glückselig, holdselig, leutselig, friedselig.

Die Nachsilbe —isch

ist aus got. —isk entstanden. Wir finden sie im Italienischen als —esco, esca (Fiesco, Francesco, Soldateska), im Französischen als —esque (chevaleresque = ritterlich, pittoresque = malerisch). Sie bezeichnet die Zugehörigkeit, besonders Herkunft und Abstammung. Deshalb eignet sich diese Nachsilbe besonders, um aus Volks- und Ländernamen Adjektiva zu bilden, z. B.:

französisch, russisch, dänisch, schottisch, holländisch, arisch, kölnisch, berlinisch, römisch, jüdisch. Später fing man an, die Nachsilbe —isch, oder die abgekürzte Form —sch auch an Personennamen anzuhängen, um Besitz und Autorschaft zu bezeichnen. So spricht man von Goethischen Werken, Schillerschen Dramen, vom Pasteurschen Institut. Oft dient das Suffix —isch dazu, um schlechte Eigenschaften auszudrücken, es wäre dann zu übersetzen mit „dem Wesen entsprechend" z. B.:

heuchlerisch = dem Heuchler entsprechend
bäurisch = „ Bauern „
pfäffisch = „ Pfaffen „

bübisch, hündisch, weibisch, tückisch, neidisch, läppisch, hämisch (vom mhd. hemisch = versteckt), wucherisch, verräterisch, höllisch. Das Suffix —isch wird in Fremdwörtern sehr viel angewandt: tragisch, nautisch = die Schiffahrt betreffend, kritisch, logisch, komisch, arktische Zone = nördliche kalte Zone (über der das Sternbild des Bären — griech. arktos — steht).

Die Nachsilbe —en oder —n

drückt die Zugehörigkeit aus und dient zur Bildung stoffbezeichnender Adjektiva, die von Substantiven abgeleitet sind, welche tierische, pflanzliche und mineralische Stoffe bezeichnen.

Silber — silbern, Kupfer — kupfern, Leder — ledern, Erde — irden, Seide — seiden, Eiche — eichen, Buche — buchen, Tanne — tannen.

Die Nachsilbe —en wurde oft durch —ern verdrängt. Das Suffix —ern konnte entstehen, indem —en oder gekürzt —n an das Plural-er angefügt wurde, z. B.:

Glas — Gläser — gläsern, Holz — Hölzer — hölzern, Horn — Hörner — hörnern.

Durch Analogie sind dann entstanden:

bleiern, steinern, eisern (ehern).

Viele dieser Bildungen haben Umlaut, denn das Suffix hieß früher în.

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Von der Vertreterversammlung des „Verbandes deutscher ev. Schul-, Lehrer- und Lehrerinnenvereine" in Bielefeld am 28. und 29. Mai 1912.

C. Schmell, Langerfeld-Dahl.

Gleichzeitig mit der großen Deutschen Lehrerversammlung in Berlin tagten die Vertreter unseres ev. Lehrerverbandes in der im Frühlingsschmuck prangenden Hauptstadt des gesegneten Ravensbergerlandes in äußerlich viel bescheidenerem Rahmen. Wer aber dabei gewesen ist, wird etwas mitgenommen haben für die eigene Person wie für das bedeutsame Amt, in das ein Erzieher nun einmal vor andern gestellt ist.

Wie der Verbandsgedanke allmählich Boden gewonnen in den verschiedenen Vereinen, zeigte sich schon in der großen Zahl der erschienenen Vertreter; nur wenige von den 25 Vereinen waren diesmal nicht vertreten, wie z. B. Baden, Elsaß-Lothringen, Prov. Brandenburg. In seinem Jahresbericht konnte der Vorsitzende, Rektor Hindrichs-Barmen, die erfreuliche Mitteilung machen, daß sich in Kassel, Darmstadt und Bremen neue Vereine gebildet hätten (letzterer zählt bereits 50 Mitglieder).

Für den Generalsekretär sind bis jetzt 62000 M. gesammelt. Es wurde Beschluß gefaßt, ihn anzustellen, sobald der Fonds 100000 M. beträgt.

Über die Jugendschriftensache berichtete der jetzige Obmann, Lehrer Diesener-Berlin. Zu den vorhandenen 22 Ausschüssen kamen 5 neue hinzu. Im letzten Jahre wurden etwa 700 Bücher besprochen. Die Verzeichnisse

von Schriften für Weihnachten, die Konfirmation und Jugendbüchereien haben steigende Beachtung im Buchhandel gefunden und wurden im letzten Jahre in 20 000 Exemplaren verbreitet. In Aussicht genommen sind Verzeichnisse für junge Mädchen und die schulentlassene männliche Jugend. In der Besprechung wurde als dringend erwünscht bezeichnet die noch viel größere Verbreitung der Verzeichnisse guter Schriften, die gründliche Sichtung derselben und bessere Berücksichtigung geeigneter Jugendschriften für die betreffende Altersstufe (die jetzigen bieten alle zu hohe Kost), die Herausgabe eines Verzeichnisses guter Volksschriften und die Veranstaltung von Ausstellungen besonders vor Weihnachten.

Als Verbandsthema für das nächste Jahr, in dem die Vertreterversammlung mit dem „Deutschen Evangelischen Schulkongreß" voraussichtlich in Kassel tagen wird, wurde in Aussicht genommen: Die religiöse Pflege der schulentlassenen Jugend. Außerdem werden in Bearbeitung genommen vom „Evang. Lehrerbund" die Frage der „Arbeitsschule" und von den Seminarlehrern Kupfrian und Nehm „Die Vor- und Weiterbildung des Lehrerstandes".

Die Hauptversammlung

war verbunden mit der Pfingstkonferenz des Minden-Ravensberger Vereins und sah deshalb am 2. Tage eine den großen Saal des Ev. Vereinshauses ganz füllende Besucherschar. Als Gäste konnte der Vorsitzende Regierungs- und Schulrat Dr. Heilmann, die Stadtschulräte Stegelmann und Kindermann, den Königl. Landrat Dr. Beckhaus und Konsistorialrat Culemann-Münster begrüßen. An Se. Majestät den Kaiser, den Kultusminister und die gleichzeitig tagende „Vereinigung christlicher Lehrer in den Niederlanden" wurden telegraphische Grüße geschickt, die im Laufe des Nachmittags eine sehr freundliche Erwiderung fanden. Von der in Kassel tagenden Versammlung zur Begründung einer „Vereinigung evangelischer Religionslehrer an höheren Schulen" ging ebenfalls ein Telegramm ein, das freudig begrüßt wurde. (In der Vertreterversammlung war bezüglich dieser „Vereinigung" ein Antrag Diesener einmütig angenommen worden: Die Vertreterversammlung begrüßt mit Freuden die in Aussicht genommene Tätigkeit der „Vereinigung posener evangelischer Religionslehrer an höheren Schulen" und spricht die dringende Bitte aus, daß Fragen des Religionsunterrichts, die höhere Lehranstalten und Volksschule gemeinsam betreffen, gemeinsam behandelt werden.)

Im Mittelpunkt der Hauptversammlung stand der allerseits mit Spannung erwartete Vortrag des bekannten Dresdener Schulrats Bang über das Verbandsthema: Wie ist der Religionsunterricht zu gestalten, damit er religiöses Leben in den Kindern wecke? Die $1^1/_2$ stündigen Ausführungen des Redners waren von innerer Wärme für die Sache getragen und boten so viele treffende Blicke in die religionsunterrichtlichen Kämpfe der Gegenwart, daß sie die Zuhörer bis zum Schluß fesselten und lebhaften Beifall auslösten. Es seien nur einige Gedanken wiedergegeben: Wir sind hier wohl alle der Überzeugung, daß Gottes Wort die Grundlage des religiösen Unterrichts bilden muß. Unsere Aufgabe ist es, immer wieder zu prüfen, ob wir es in rechter Weise an die Kinder herangebracht haben. Vielleicht trifft manche Schuld auch leitende Personen, die bei ihren Anforderungen gefehlt haben. Die Religionsstunden können Sonntags- und Feststunden sein, und selbst die oft so verhaßten Memorierstunden können das Sonntagsgewand der Freude tragen. Wir

sind noch nicht am Ende mit unseren Mitteln, den Religionsunterricht so zu gestalten, daß er religiöses Leben, d. i. Frömmigkeit und Seligkeit grundlegend wirken kann. Sein Ziel muß die Persönlichkeitsbildung sein; dafür kommt der Stoff, das Kind und die Persönlichkeit des Erziehers in erster Linie in Betracht. Als Stoffquelle für religiöse Erziehung lehnen wir die uns angepriesenen Religionslehren aller möglichen Völker der alten und neuen Zeit ab; für uns steht das Volk der Bibel, Israels wunderbare Geschichte, obenan. Da tritt uns das Persönlichkeitswirken Gottes wie sonst nirgends vor Augen, anschaulich, greifbar, von der Schöpfung an bis zu der Erscheinung des Gottmenschen in der Welt. Dörpfeld wußte wohl, was er damit sagen wollte, als er von den „religiösen Klassikern" redete. Die Menschenseele schreit förmlich nach einem Objekt der Verehrung; was uns unsere Modernen mit ihrem Monismus und Materialismus an Stelle des in jenen Schriften offenbarten persönlichen Gottes setzen, führt nicht auf-, sondern rück- und abwärts. Da klingt's wie Engelsbotschaft, wenn uns Petrus zuruft: Wir haben ein festes prophetisches Wort, und ihr tut wohl, daß ihr darauf achtet. Unser Religionsunterricht ist im Laufe der Zeit zuviel Lehre geworden und zu wenig Leben, Umgang mit den Personen der heil. Geschichte gewesen. Das gilt ganz besonders von der Person Jesu. Man hat Christologie getrieben, aber zu wenig die Freundlichkeit und die Bedeutung Jesu für das tägliche Leben gezeigt. Unsere Kinder sollen in eine persönliche Beziehung zum Heilande kommen, daß sie merken: Er ist auch für mich da, er will mir helfen! Aus persönlicher langjähriger Erfahrung mit einem großen Kollegenkreis kann ich es bezeugen, daß eine solche in das Leben der bibl. Personen und besonders in das des Heilandes einführende religiöse Unterweisung für Lehrer und Schüler eine Freude ist.

Neben die rechte Auswahl und methodische Behandlung des Stoffes tritt der Blick auf das Kind. Unsere Arbeit steht in seinem Dienste und soll nicht mit Rücksicht auf Prüfungen geschehen. Wir wollen kindertümlich sein und das Wort des großen Kinderfreundes nie vergessen: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht! Gerade im Morgenrot des Lebens wollen wir unsere Schüler mit ihm bekannt machen, denn wenn sie einmal Männer und Frauen geworden sind, so wird immer wieder der Name „Jesus" es sein, der bestimmend in ihr Leben eingreift.

Wenn wir auf die Persönlichkeit des Erziehers zu sprechen kommen, so betreten wir damit heiliges Land; ich möchte niemanden mit methodischen Dingen drücken, freilich darf Freiheit auch nicht in Willkür ausarten. Wer sich an seinen himmlischen Lehrmeister gebunden weiß, der gewinnt damit die rechte Direktive. Im 13. Kapitel des 1. Korintherbriefes zeigt uns Paulus, worauf es im Dienste an Menschenseelen ankommt: auf Selbstverleugnung, Hingabe in der Liebe. — So wollen wir allen Fleiß anwenden, zu zeigen, daß das alte Evangelium doch immer wieder neu ist und das beste Mittel bietet, Persönlichkeitsbildung im wahren Sinne des Wortes zu wirken.

In der lebhaften Besprechung, welche sich dem mit großem Beifall aufgenommenen Vortrage anschloß, stimmte die Mehrzahl der Redner in warmen Worten dem Redner zu, daß er so nachdrücklich die Kraft des anschaulichen Religionsunterrichts betont habe; es sei dankbar zu begrüßen, wenn die moderne

Forschung so vieles uns erschlossen, was den früheren Geschlechtern verborgen geblieben und wodurch nun die Augen geöffnet würden für die menschliche Seite der Schrift. Alle Zeiten sind des Herrn, und darum wollen wir gerne das aufnehmen, was unsere Zeit uns bietet. Einige Redner betonten mit besonderem Nachdruck die Bedeutung der Lehre für den Religionsunterricht und vor allem die Botschaft des Neuen Testaments: Siehe, das ist Gottes Lamm, welches der Welt Sünde trägt!

Eine gute Ergänzung zu der theoretischen Apologie des Christentums in dieser Vormittagsversammlung bot am Nachmittag ein Gang durch die Bodelschwinghschen Anstalten, der durch einen Vortrag des Pastors Wolf über die Entstehung und Entwicklung derselben eingeleitet wurde. Bethel hält jedem Besucher eine so eindringliche und überzeugende Predigt von der Wahrheit und Kraft des Evangeliums, daß niemand sie vergessen kann.

Von der Ehe.

Über die Ehe ist schon unendlich viel nachgedacht, geredet und geschrieben worden, auffallend viel aber heute, in der Zeit der Propheten der freien Liebe, der Vorkämpfer und Vorkämpferinnen für Mutterschutz und Frauenrecht. Wir haben heute eine Frauenfrage, wir sprechen sogar von einer Ehenot. Heuzutage sieht man in der Ehe noch eine wichtige Gegenwartsaufgabe beschlossen, man sieht sie als ein Problem an, das noch einer weiteren Lösung wartet. Diese Lösung in Angriff zu nehmen, glaubt sich die Jetztzeit ganz besonders berufen. Das ist begreiflich. Es wäre fast verwunderlich, wenn es nicht so wäre.

Eine Übergangszeit, wie es die unsrige nun einmal je länger je ausgesprochener zu sein scheint, kann bei ihrem offenkundigen Bemühen, bestehende alte und oft durch Alter und Sitte geradezu geheiligte Einrichtungen einer veränderten Welt- und Lebensanschauung gemäß „umzuwerten", nicht an der Ehe vorübergehen.

Es ist ein Zeichen unserer gärenden Zeit, daß auch die Anschauungen über Menschenschicksal und Menschenglück sich wandeln wollen. Das zeigt sich auch an einem Wechsel des Ehebegriffs, den man zu einer weiteren Vertiefung, zu einer Höhergestaltung bringen möchte.

Aber — „die Ehe ist ein heiliges Land". Dabei ist sie in ihrem innersten Wesen wiederum ein unwandelbarer Begriff. Ehe, êwe ist mit ewig verwandt.

Darum wird der Kern des Ehebegriffes unantastbar bleiben und bleiben müssen. Wohl wird man die Schale dieses unveränderlichen Kernes, die jeweilige menschliche Fassung dieser ewig gültigen, weil göttlichen Einrichtung, die äußere Form dieses mit unverlöschlichen Zügen in die Menschennatur eingeschriebenen Gesetzes auf die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Wandlung betrachten dürfen.

Und in der Tat — es läßt sich ein Wechsel in der Gestaltung dieses Begriffes beobachten und nachweisen. Aber andrerseits ist auch die Ehe, wie

die Sitte, „eine Großmacht, die — wenn auch in der Form mannigfach wechselnd — niemand ungestraft verletzt, und die nur sehr schwer und nie ohne Schmerz zu verursachen in neue Bahnen gelenkt werden kann!"

In welcher Weise sind nun Wandlungen des Ehebegriffs denkbar oder gar wünschenswert? „Daß der andere als Mensch liebenswert ist, und daß wir erst richtige Menschen werden, wenn wir lieben lernen, das wissen heute noch längst nicht alle.[1]) Aber kein Zweifel ist, daß wir dieser Wahrheit entgegenreifen." Also an einer wirklichen innern Gemeinschaft, daran fehlt es oft. Hier ist ein Fortschritt möglich und denkbar. „Je weiter wir darin fortschreiten, desto herrlicher wird das Leben, desto größere Fortschritte macht jedes Ich. Unser Lebensglück, unsere Freude hängt ausschließlich davon ab, wieviel wir von der Welt des Du sehen." Aber die Kenntnis des Du bringt Enttäuschungen, auch Verbitterungen. „Wer den Menschen zu kennen meint, wenn er seine Fehler erkennt, wird weder den Menschen noch die Ehe heute begreifen, aber wer das Gute sieht und das Böse übersieht, der ist fähig, das Du zu beurteilen und der Ehe heute gerecht zu werden." Nur wer die bittern Erfahrungen zu überwinden weiß und immer weiter in diese Welt des Du hineinschreitet, „kommt von Herrlichkeit zu Herrlichkeit", zu einem Gotteslohn, der in der Liebe reift.

Diesen innern Gesetzen der Ehe geht „Das Buch der Ehe" von Heinrich Lhotzky nach. (Verlag der Blauen Bücher, Düsseldorf-Langewiesche, 1,80 M.)[2]) Daß aber auch diese ethische Innenseite der Ehe wandelbar ist, schließt der Verfasser aus dem Umstande, daß die Ehe das nicht immer war, was sie heute ist, und daß sie auch über den heutigen Zustand hinaus entwickelt werden wird; denn sie ist heute schon nicht mehr das, was sie sein will.

Die Ehe ist eine geschlechtliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Gemeinschaft. „Sie ist aber berufen, weit mehr zu sein: Eine innere Gemeinschaft freier gleichgestellter Geister." Darin liegt ihre Höhe und Herrlichkeit, aber auch all ihr Wehe und ihre Not beschlossen.

„Eine rechte Ehe ist das Schwerste, was im Leben gelingt. Alle andern Arbeiten sind nicht so schwierig." Denn die meisten Menschen überwinden die Gegensätze zwischen dem Ich und dem Du nicht, sondern bleiben darin stecken. Diese Gegensätze sind durchaus nicht geschlechtliche oder geschlechtlich bedingte allein. Sie liegen nach Zahl und Gewicht vielmehr im geistigen Leben. Und je höher entwickelt die Geister sind, um so tiefgreifender wird der Unterschied zwischen Mann und Weib, um so schwerer die möglichen Enttäuschungen, um so größer die Mühe, sich ganz in das Du zu finden, um so unglücklicher diejenigen, die keine Enttäuschungen erwarten oder ertragen können, um so herrlicher aber auch das Glück derjenigen, die das Gute sehen und das Beste im andern suchen, finden und nähren können. „Darum sollen wir wissen, daß die Ehe

[1]) Diesen Gedanken sprach auch Dr. Gertrud Wuker aus in einem Vortrage auf der kürzlich in Berlin abgehaltenen Generalversammlung des Verbandes fortschrittlicher Frauenvereine.

[2]) Die nachfolgenden Ausführungen sind eine Lesefrucht des sehr beachtenswerten Buches. Sie wollen nur einige Gesichtspunkte herausheben, im übrigen aber zu einem Durchdenken der ganzen Schrift anregen. Für uns Lehrer hat sie nach mancher Richtung hin besondere Bedeutung. Trotz mancher Gegensätze, die sich zwischen Verfasser und Leser auftun mögen, wird niemand das Buch ohne eine Fülle von Anregungen aus der Hand legen.

im allgemeinen kein Ausruhen sein wird und keine Behaglichkeit schlechthin. Bequemer lebt man ohne Ehe. Bequemer, aber auch unnützer."

Wenn aber ein Mensch den hohen Wert des Geistes im andern liebend gefunden und erfaßt hat, dann ist damit das Glück der Ehe und des Lebens gefunden. Doch das geschieht nicht so häufig und so leicht, wie man gewöhnlich annimmt, auch in den sogenannten glücklichen, d. h. äußerlich glücklichen Ehen nicht. „Denn die Welt kennt kein Glück, wenn es nicht hart erarbeitet ist. Und die Ehe ist eine schwere Arbeit, vielleicht die schwerste. Darum ist sie so köstlich."

Diese Worte zeugen von einer hohen und auf einer tief religiösen Grundlage ruhenden Ansicht des Verfassers von der Ehe, wie sie sein soll, wenn der darin herrschende religiöse Grundton auch nicht besonders hervorgehoben wird.

Man redet und streitet heute viel über die Gleichberechtigung der Geschlechter. In dem Maße, wie gleiche Rechte und eine gleiche gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung für beide Geschlechter gefordert werden, sonderlich für das weibliche, das man sehr zu Unrecht das schwächere nennt, da es doch im Reiche des Sittlichen zweifellos das stärkere ist, in dem gleichen Maße geschieht es, daß sich ihre Verschiedenheiten desto mehr vertiefen und auffallender werden. Treten nun nicht gegensätzlich wirkende Erscheinungen hinzu, Kräfte, die aus einer sittlichen Höhenlage, aus einer nicht auf natürlicher Grundlage allein beruhenden Hingabe des einen an den andern sich entwickeln, dann offenbaren sich die Gründe für die so oft zutage tretende oder auch mit dem gar dünnen und löchrichten Mantel scheinbarer Liebe und eingebildeten Glückes verdeckte Ehenot. Hier liegen auch die Wurzeln der zunehmenden Eheloſigkeit. Ein Geschlecht, das die schwere sittliche Aufgabe des Verstehenlernens, der vollen innern Gemeinschaft, der ganzen uneingeschränkten selbstlosen Hingabe nicht mehr auf sich zu nehmen vermag, wird auch eheſcheu. Diesen tiefliegenden Gründen dürfen die Hinweise auf den heute so schweren Kampf ums Dasein nicht gegenübergestellt werden.

In den untern Ständen unseres Volkes merkt man weniger eine Eheſcheu. Hier sprechen aber andere Gründe mit. Hier ist vielleicht noch weniger die Auffassung anzutreffen, daß die Ehe die schwerste sittliche Aufgabe des Lebens sei. Hier könnte vielfach das Bewußtsein, daß die Ehe zwei gleiche und freie Geister zusammenbindet, die in sich vornehmlich das Gute suchen sollen, vor mancher Leichtfertigkeit, vor manchem zertrümmerten Lebensglück bewahren.

Wann kann diese in der Ehe beschlossene Aufgabe und Arbeit gelöst werden? Wenn die beiden Geschlechter, die sich zwar mit höherer Kultur immer weiter unterscheiden, in einem Stück immer gleicher werden, daß sie nämlich gleichwertig freie Geister, daß sie Persönlichkeiten sind. Liegen nicht in manchen Forderungen der neuern Pädagogik Bestrebungen vor, die als Anläufe zu diesem Ziel schon zu werten sind?

Kann bei dieser Gleichwertung der Persönlichkeit bei beiden Geschlechtern noch von einer Werbung die Rede sein? Gewisse Überspanntheiten, die die sogenannte Frauenemanzipation mit sich gebracht hat, berechtigen zu dieser Frage. Gerade, wenn bei der Werbung im andern Geschlecht die freie Persönlichkeit gewertet wird, wird es bei dem alten Natur- und Gottesgesetz bleiben: „Männer heiraten, Frauen werden geheiratet." „Männer ohne rechte Männlichkeit können nur geheiratet werden von Frauen ohne echte Weiblichkeit. Auf solchen Ehen liegt dann etwas Herbes und etwas Wehmütiges."

Bei der rechten Werbung soll allein der Mensch und sein Persönlichkeitswert erwogen werden; „alles andere, körperliche, wirtschaftliche auch schöngeistige Vorzüge sind so vollständig Nebensache und etwas so Unsicheres, daß es gegenüber dem Menschen gar nicht in Betracht kommt". Wer dergleichen erheiraten will, verheiratet sich gewiß. Wer aber den Menschen zu ehelichen sucht, wird vor der Geldheirat und vor der sogenannten Liebesheirat bewahrt. „Die erste ist ein Verbrechen, die zweite eine Torheit." Ist das heutige Geschlecht von diesem Standpunkt nicht entfernter, als es die Welt vor 100 Jahren war? Wird im Weibe um die freie Persönlichkeit geworben, dann vermag ein solches Weib auch das Haus recht auszugestalten mit innern, geistigen und sittlichen Werten, dann kann es der Mann später vor seinen Kindern verantworten, daß er sie zu ihrer Mutter machte.[1])

Kirche oder Standesamt? Auch eine moderne Ehefrage. Lhotzky rät, man gehe den Jesusweg, auf dem äußere Formen mit wertvollem Gehalt gefüllt und dadurch zu einer geheiligten Form werden.

Die Frage, ob das aber später, wenn es der Menschheit gelingen würde, eine neue, höhere Stufe der Sittlichkeit zu erreichen, noch nötig wäre, wird vom Verfasser verneint. Er denkt sich die Entwicklung des Ehebegriffs folgendermaßen. „Die unterste Stufe der Ehe war die Keinehe, darauf folgte die Vielehe, darauf die Einehe, darauf die Zwangsehe. Die höchste Stufe wäre die Gewissensehe." Sie wäre eine Verwirklichung der freien Liebe unter sittlich gefestigten, ja hochstehenden Menschen. Kann und soll das aber nicht auch die heutige sogenannte Zwangsehe schon sein, wenigstens nach evangelischer Auffassung?

Von dieser Gewissensehe sagt er: Diese nimmt nicht weniger Pflichten (als die Zwangsehe) auf sich, sondern mehr, denn sie stellt alles auf die empfindliche persönliche Ehre. Unser heutiges Ehrbewußtsein ist aber viel zu schwach entwickelt, als daß wir im allgemeinen Ehen mit dem ganzen Gewicht ihrer Schwere und Lebensbürde darauf aufbauen könnten. Erst wenn uns der Begriff aufgeht, daß Ehre gleichbedeutend ist mit Menschlichkeit und alles Unmenschliche zugleich das Unehrenhafte ist, erst dann erreichen wir die höhere Stufe,

---

[1]) Ich kann dieser Ansicht, so sehr ich auch die Persönlichkeit und ihre Wertung bei der Wahl anerkenne, nicht so ganz beipflichten. Wenn weder Geld noch Liebesleidenschaft den Ausschlag geben soll, wie auch ich meine, soll dann auch die leiblichgeistige Gesundheit, die wirtschaftliche Fähigkeit — um nur dies als Beispiel zu nennen — ganz zurücktreten? Wenn der Mann für sich selbst all das Leid, was aus Unzulänglichkeiten dieser Art so oft folgt, auf sich nehmen wollte, — würde er das dürfen für seine Kinder, an deren Wohlsein und Entwicklungsmöglichkeit er denken muß, bevor er sie hat? Und weiter: Hat nicht die bürgerliche und menschliche Gesellschaft ein ungeheures Interesse an der Ehe, durch die sie sich doch aufbaut und durch die sie ihren Bestand hat? Und würden für sie jene Bedingungen mehr äußerlicher, materieller Art nicht ebenso wichtig sein wie die Frage des persönlichen Wertes?

Die Wertung der Persönlichkeit bei der Wahl des Lebensgefährten ist eine ebenso schwierige, wie einfache Sache. Wem Äußerliches das Wesen des Lebens ausmacht, dem wird man vergeblich raten, bei der Wahl zur Ehe auf das Tiefste und Innerlichste bedacht zu nehmen; der kennt keinen eigentlich persönlichen Wert, bei dem wird auch Äußerliches die Wahl entscheiden. Wer aber den eigentlichen Wert des Menschen im persönlichen, sagen wir sittlichen Leben sucht, wer also selbst eine sittliche Persönlichkeit ist, der wird nur darnach seine Wahl treffen und treffen können. Wobei wir nicht übersehen wollen, daß es hier Klugheit und sittliche Tüchtigkeit auch noch nicht tut; wer es recht getroffen hat, der mag Gott für die unverdiente Gnade in Demut danken. A.

auf der eine Gewissensehe nicht nur möglich, sondern auch sehr wünschenswert ist.[1])

Das wäre aber der Zustand größter Gottähnlichkeit, ja Gottgleichheit. Eine solche Ehe hat auf der sündigen Erde nur einmal bestanden, beim ersten Menschenpaar. Seitdem ist noch niemand zur vollen Erfüllung des Gebotes gekommen, das uns über die Unehrenhaftigkeit, Unmenschlichkeit, über die Sünde erheben kann: Aber laß du ihr nicht ihren Willen, sondern herrsche über sie.

Dieser Ansicht ist wohl auch der Verfasser. Seiner Meinung nach kommt ein Anhänger der Gewissensehe seinem Ziele heute nicht dadurch näher, „daß er unter Mißachtung bestehender Gesetze und Anschauungen neuartige Verbindungen kurzer Hand eingeht, sondern am besten ist dem Fortschritt zur Gewissensehe gedient, wenn er durch sein ganzes Sein und allen ihm zu Gebote stehenden Einfluß dafür sorgen hilft, daß die Menschheit so hoch gehoben wird, daß sie staatlichen und kirchlichen Zwanges entraten kann." Aber „soviel Kraftaufwand wird selten Menschen gelingen". Das aber sollte erstrebt werden, daß die heute durch die bestehende Sitte zur Zwangsehe gestempelte Verbindung zweier freier Geister immer auch eine Gewissensehe werde. Dann wird scheinbarer Zwang eine geheiligte Form.

Aber nicht nur an der Ehe und ihren jeweiligen äußeren Formen soll sich der sittliche Fortschritt der Menschheit bekunden, sondern auch in der Ehe und durch die Ehe sollen die Gatten sittlich gefördert und geläutert werden. Die Ehe wird zur eigentlichen Schule des Lebens.

Man hält es für eine besonders gute Gewähr ehelichen Glückes, wenn die Grundanschauungen der Gatten die gleichen sind. Dabei ist aber zu be-

---

[1]) Die Bemühungen, der Ehe den rechten Gehalt einer völligen leiblich-geistigen (das letztere besonders betont) Gemeinschaft zu geben, können wir nur aus allen Kräften unterstützen. Vielen, sehr vielen ist die Eheschließung nur eine Form; der Gang zum Standesamt garantiert gewisse rechtliche Ansprüche, die um so mehr von Bedeutung sind, als die „kapitalistische Auswahl" sich in den Vordergrund drängt. Im Blick auf diese allzuvielen wäre es gewiß nicht geraten, an die Stelle der „Zwangsehe" die „Gewissensehe" zu setzen. Leider ist es bei diesen eine selbstverständliche, stillschweigende Übereinkunft, daß die standesamtlich und auch kirchlich bestätigte Ehe nur eine offizielle Bedeutung hat für das Leben im Staat, in der Gemeinde, in der Gesellschaft; hier verlangt der Mann unbedingten Respekt vor seiner „Frau", das geschriebene wie das ungeschriebene Recht des Ehevertrages darf nicht angetastet werden; das würde er als persönliche Beleidigung empfinden und ahnden. Aber daneben lebt der Mann als Geschlechtswesen dann oft noch sein besonderes Leben. Und ein großer Teil der Menschen — zumal die sogenannte gute Gesellschaft findet nichts darin, daß so die Ehe zur Lüge gemacht wird. Hier, wo alles gestattet ist, kann man nicht einmal von einer Zwangsehe sprechen. Überhaupt dieses Wort „Zwangsehe"! Es ist ebensowenig zutreffend für die ehelich Treuen wie die Treulosen; die einen fühlen den Zwang nicht und bedürfen sein nicht, die andern, die ihn fühlen sollten, bekümmern sich nicht darum. Alle Erörterungen über eine Entwicklung der heutigen Form der Ehe zu einer sittlich höheren Form erscheinen mir so lange müßig, als wir noch die in der heutigen Form liegenden Verpflichtungen — ich denke dabei nur an das Allernächste — nicht erfüllen. Das Wort „Zwangsehe" ist eine moderne Erfindung; es rührt her von denen, die die gegenwärtige Form zerbrechen möchten, vorgeblich, um die Menschheit zu einer höheren Form zu führen, die aber in Wirklichkeit nur die wechselnde Begierde und das wechselnde Gefallen — meinetwegen mit etwas geistigem Einschlag — an seine Stelle setzen wollen. Möchten wir alle uns bemühen, in die sittlichen Anforderungen der sogenannten Zwangsehe hineinzuwachsen, dann stehen wir völlig auf der sittlichen Höhe der Gewissensehe.

A.

denken, daß „werdende, lebendige Menschen ihr gesamtes Innenleben immer mehr erweitern und vertiefen. Da wird beständig abgebrochen und zugeführt.“ Da soll nun der eine Teil dem andern helfend und fördernd an der Ausgestaltung seines Innenlebens zur Seite stehen, um die gleiche geistige und sittliche Höhenlage zu gewinnen oder auch zu erhalten. Das gestattet aber die harte Wirklichkeit des Lebens nur in wenigen Fällen. Dazu sind Mann und Weib grundverschiedene Geister, „deren Wege immer anders geartet sein werden“. Aber auf einem Mittelwege sollten sich immer die freien Geister in der Ehe finden. Es ist das tiefe Vertrauen, das immer an den andern glaubt. Hier ist der Boden für die Erziehung in der Ehe und zugleich der unerschöpfliche Nährboden für die häusliche Erziehung des heranwachsenden Geschlechts.

Ohne dieses unerschütterliche, tiefe Vertrauen zwischen den Gatten, den Eltern und Kindern gibt es keine Ehe, kein Familienglück, auch kein einseitiges Glück. Es kann nicht der eine Teil nur glücklich sein. „Es können nur beide glücklich oder unglücklich werden.“ „Denn die Ehe ist ein unerbittlicher Spiegel der Wahrheit. In ihr gibt's kein Verstecken. Die Menschen werden voreinander so offenbar, wie sie wirklich sind. Vielleicht sprechen sie es einander nicht aus, aber erkennen werden sie einander in ungeschminkter Wahrheit.“

In dem Offenbarwerden des innern Wertes oder Unwertes — des eigenen wie des des andern —, in der Überwindung der daraus entspringenden Enttäuschungen und Hemmnisse, in der eigenen wie gegenseitigen inneren Läuterung und in der Vertiefung des Glaubens und der selbstlosen Hingabe aneinander liegt das Hauptstück der schweren Arbeit in der Ehe. Wer aber diese Arbeit nicht wagt, „verzichtet auf die eigentliche Lebensfülle“.

Für die Frau kommt dazu noch manche Sonderaufgabe in der Ehe, wie sie überhaupt den größeren Teil der Ehebürde trägt. In ihrer Häuslichkeit soll sie mehr Wert auf Behaglichkeit als auf Glanz legen. „Zu letzterem ist ein Haben nötig, zu ersterem ein Sein.“ „Wird ein Mann häuslich, so hat er es seiner Frau zu verdanken.“

Auch das Bierphilistertum können uns Deutschen nur die Frauen abgewöhnen. „Eine Frau vermag unendlich zu beglücken; sie ist viel reicher als man glaubt.“ Eine Frau, die den Geist des Friedens in die Möbel, die leblosen Schöpfungen der Handwerker hineinzugießen und dem toten Stoff eine vernehmliche Sprache des Wohllauts zu schenken versteht, hat ein schweres Lebensrätsel glücklich gelöst. Glückliche Kinder, die auf solchem Boden erwachsen!

Darf es in der rechten Ehe auch Verdruß geben? Sie ist nicht denkbar ohne ihn. „Man bedenke, was eine Ehe ist, und man wird ihre Nöte verstehen. Wären Mann und Weib nur zwei sich ergänzende Körper, so wären die Ehen eitel Glück und Freude.“ Sie sind aber zwei grundverschiedene Geister, verschieden in ihrem Empfindungsleben, verschieden in ihrer Gedankenwelt. „Die Geschlechter denken verschieden, sie fassen alles anders auf. Wenn sich heute ein eifriges Mädchen durch alle Denkwerkzeuge der Männerwelt hindurchgequält hat und schließlich alle akademischen Würden auf seinen Scheitel und seine Visitenkarte gehäuft hat, dann ist sie immer noch — ein Weib;“ grundanders als der Mann. Zwei solche Geister schmiedet eine Ehe zusammen. „Da kann es nicht abgehen ohne tiefe Erschütterungen.“ Aber — „man ist auch nirgends so in Gottes Hand, als gerade in der Ehe“.

„Wer klug ist, hält aus und hält am Glauben an den andern fest." Solche Ehen bergen dann wahres Glück und geben Halt in den Stürmen des Lebens. Da gibt es keinen unverstandenen Mann, keine eigensinnige, launenhafte Frau, weil beide sich mit Bewußtsein gegenseitig helfen, ergänzen und stützen.

Dann gewinnt die Ehe auch die rechte Bedeutung für die Kindererziehung. Zwar können Kinder vorhandene Risse im Eheleben schließen, aber auch neue, ungeahnte öffnen. „Wo aber Kinder gedeihen, erwächst allmählich trotz mancher Unstimmigkeiten doch ein echtes Glück." Da bildet sich auch wahrer Familiensinn, und „ausgesprochener Familiensinn ist wiederum der beste Jugendschutz".

„Am wohltuendsten wirkt ein Haus, wenn die Strahlen des Lebens und die Wellen des Einklangs von der Hausfrau ausgehen." „In solchen Häusern erwachsen auch Kinder ohne sonderliche Mühe und werden Lebensboten in die Menschheit hinein." „Das sind die wahren Heilstätten, in denen die Menschheit stückweise gesundet, die Brunnenstuben kraftvoller Geschlechter." „Die wahre Sittlichkeit ruht in den Häusern."

In der rechten Ehe offenbart sich nicht nur die natürlichste, sondern auch die sicherste und nachhaltigste Form aller Kindererziehung. Aber auch die Kinder werden Erzieher der Eltern; schon mit dem Segen, den sie über ein Haus bringen. „Was kein Mensch sagen kann, das erlebt Vater und Mutter im Kinde." Noch mehr erziehliche Wirkung geht — oft ganz der gewöhnlichen Meinung entgegen — von den Nöten aus, die Kinder dem Elternhause schaffen. Da zeigt es sich denn, daß „wahrhaft glückliche Ehen nicht ohne weiteres die glatt verlaufenden sind, sondern nur die, in denen alle Schwierigkeiten überwunden werden. Je mehr ihrer waren, desto größer und inniger wird das erworbene Glück." Ein gar großer Teil dieser Schwierigkeit liegt in der Erziehung der Kinder. Gerade diese Nöte erziehen wiederum die Eltern zu hingebenden, selbstlosen und mutigen Menschen, zu einem großen Verzeihen, zu einem tiefen Vertrauen. Diese Eltern lernen es, „es gibt keine Not, mit der der Mensch nicht fertig werden könnte. Jede Not ist zeitlich." Diese Eltern sind sich bewußt, daß ihren Kindern einmal die Augen aufgehen werden über der Eltern Wesen. „Kinder sind strenge Richter und werden einmal richten, wenn wir längst nicht mehr darauf eingerichtet sind." Auch in dem Stück ist „die Ehe ein Wahrheitsboden, auf dem nichts verborgen bleibt". Dies Bewußtsein führt die Eltern zu einem vorher nicht gekannten Zustand der Selbstzucht und Selbstlosigkeit. Die Kinder machen aus dem Haus eine Schule des Lebens. Und auch um dieses Segens willen ist die Zwangsehe eine Notwendigkeit.

Die vorstehenden skizzenhaften, zumeist referierenden Ausführungen wollen zu dem obengenannten Buche selbst führen, welches — wenngleich manchen Widerspruch weckend — dem besinnlichen Leser noch mannigfachen Stoff zum Nach- und Durchdenken bietet, ganz sonderlich aber dem Lehrer und Erzieher. Denn mit dem Eheproblem hängen Fragen zusammen, die nicht bloß sittlichen, wirtschaftlichen oder politischen, sondern auch ausgesprochen pädagogischen Charakters sind, die die ethische Heranbildung des Menschen im allgemeinen betreffen. Dörpfeld wollte die Aufgabe der Pädagogik nicht nur auf die Jugend beschränkt

wissen, er sprach oft von einer Volkspädagogik, die dem Jugenderzieher nicht fremd sein dürfe.

Sodann ist das heutige Eheproblem zum nicht geringen Teil aus der modernen Frauenbewegung herausgewachsen, einer Bewegung, die mit ihren letzten Wellenkreisen auch die Erziehung der Jugend trifft.

Für den Erzieher kann und darf es nicht gleichgültig sein, welche Bedeutung die Ehe, aus deren Schoß die neue Generation der Schule zugeführt wird, im Volksleben und im Volksbewußtsein hat.

Die Sorge des rechten Volkserziehers geht über die Schulerziehung hinaus. Er weiß sehr wohl, daß die Auffassung der Ehe bedeutsam ist für die Gestaltung und Entwicklung des Familienlebens, der häuslichen Erziehung und damit mittelbar auch für die Erziehung in der Schule.

Es würde eine bedauerliche und folgenschwere Versäumnis sein, wenn man in einer Zeit wie der unsrigen, der Bedeutung der Familie für die Gesamt-Erziehung nicht die gebührende Beachtung schenken wollte. Die Neigung, diesen wichtigen Erziehungsfaktor auszuschalten oder zu gering zu bewerten, tritt heute gar vielfach zutage. Hier ist noch ein gutes Stück der von Dörpfeld geleisteten Arbeit in die Wirklichkeit umzusetzen. Man denke nur daran, wie wenig bei der heute so lebhaft erörterten Frage der Jugendfürsorge des dabei in Betracht kommenden ersten, natürlichsten und wichtigsten Faktors, der Familie, gedacht wird. Rechtes Familienleben und wahrer Familiensinn in einer festgegründeten Ehe sind ein besserer Jugendschutz als alle Jugendklubs.

Weil unsere Jugend berufen ist, „die Zeit einmal leitend vorwärts zu führen", darum ist unserm heranwachsenden Geschlecht eine vertiefte, eine in einem starken religiösen Bewußtsein verankerte sittliche Bildung nötig, um es für die großen Aufgaben seiner Zukunft vorzubereiten. Wir sollen und wollen unsere Kinder erziehen zu den sittlichen Aufgaben und Arbeiten des Lebens, deren größte und schwerste, aber auch köstlichste die Bewährung einer sittlich gefestigten Persönlichkeit in der Ehe ist.

Aus allen diesen Gründen durfte in einem Schulblatte — zumal in dem Dörpfeld'schen — auch einmal von Ehe und Ehefragen geredet werden.

E. Gr.

Erinnerungen aus meiner Adjuvantenzeit 1859—1863.[1]

Von Realschullehrer a. D. H. Grabs in Glogau.

I.

Lange ist es her, 53 Jahre! — und doch steht diese ferne Zeit noch lebhaft und deutlich vor meinem geistigen Auge. In der Erinnerung an sie ist mir, als flöge mein Blick über eine langgestreckte weite Ebene, aus welcher eine Menge verschiedener Erhöhungen, kleinere und größe, hervorragen und zu

[1] Vgl. das Februarheft dieses Jahres.

Ruhepausen einladen; das sind die wichtigeren Ereignisse und die bedeutsameren Personen, die mir auf dem Lebenswege teils fördernd und freundlich, teils hindernd und feindlich entgegengetreten sind. Da, wo der rückschauende Blick sich verliert, aus den Jahren 1859 und 1860, gibt's nicht viel Erfreuliches zu berichten. Es war vielmehr so, als ob alles, Verhältnisse und Menschen, sich verbunden hätten, um in den schäumenden Wein meiner Jugendbegeisterung recht oft und viel kaltes Wasser zu gießen. Ein Glück für mich, daß ich ein unverwüstlicher Optimist mit einem gottvertrauenden Herzen war, und daß ich auch bereits feste Grundsätze besaß. Daher tröstete und ermutigte mich allen Widerwärtigkeiten gegenüber die Hoffnung, daß die Tätigkeit an und unter meinen Schülern schließlich doch Früchte bringen und mir Befriedigung verschaffen werde; denn ich liebte die frische muntere Jugend.

Aber es hat lange gedauert, ehe ich den ersehnten Erfolg zu sehen bekam, denn der Bildungsstandpunkt und die Bildungsfähigkeit der großen Mehrheit meiner Schüler war außerordentlich niedrig und gering. Die meisten glotzten mich mit blöden Augen an, als ob sie stumpfsinnig wären und mich gar nicht verständen.

Auch die Schulzucht erforderte viel Umsicht, Energie und Kraftaufwand, weil die Knaben weder an Ordnung, noch an pünktlichen Gehorsam, noch an steten Fleiß gewöhnt waren, und weil das Stillesitzen und aufmerksame Zuhören ihnen gar nicht behagte. —

Die wichtigsten Erinnerungen knüpfen sich an den Unterricht. Unter den Lehrgegenständen nahmen die Religionsstunden einen sehr bevorzugten Rang ein. Glaubte man doch damals, daß die Religion ebenso lehrbar sei wie das Rechnen u. a. m. Darum wurde jeder Tag mit einer Religionsstunde begonnen. Durch die Religion sollte im heranwachsenden Geschlecht die Autorität neu begründet werden. Das Revolutionsjahr 1848 hatte deutlich gezeigt, daß selbst die festesten Throne nicht mehr sicher standen. Seitdem war man an den maßgebenden Stellen in Berlin bemüht, das Königtum durch die Religion, die irdische Autorität durch die himmlische zu stützen. Unzweifelhaft richtig ist, daß die Gesellschaft ohne das Prinzip der Autorität nicht bestehen kann. Dieses ist gewissermaßen der soziale Nordpol der Menschheit; ohne ihn ist die Gewährleistung und das Prinzip der Freiheit, gewissermaßen der soziale Südpol, nicht denkbar. — Der Gedanke war richtig, die Absicht gut; nur die Ausführung war, um mit Fontane zu reden, „urdumm", weil Stiehl, der Vater der Regulative, meinte, die Religion könne per Nürnberger Trichter der Jugend „eingeflößt" werden.

Doch ich bin vorausgeeilt. Kehren wir daher zum Ausgangspunkte zurück.

Daß Tag für Tag mit dem gemeinsamen Gesange eines Verses und mit Gebet angefangen wurde, war nichts Absonderliches. Seltsam dagegen war, daß dahinter regelmäßig ein Wochenspruch und Wochenvers vor- und nachgesagt werden mußte.

So war's im Regulativ vorgeschrieben, so wurde es gehandhabt. Einen Nutzen oder Segen von diesem Gebrauch habe ich nie verspürt, er bestand nur in der Einbildung.

Das dem Religions- bezw. biblischen Geschichtsunterrichte gesteckte Ziel, das christliche Leben der Jugend zu begründen und zu entwickeln, war schön gesagt und klang ganz berückend und vielverheißend, und doch war es viel zu

weit gespannt und nichts anderes, wie mir später klar geworden ist, als eine Phrase. Jenes obengenannte Ziel kann nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen erreicht werden. In welchem Kinde die Familie d. h. Mutter und Vater durch christliche Sitte, Zucht und Ordnung und durch gute Beispiele für die Schule nicht vorgearbeitet haben, da ist jene Aufgabe geradezu unlösbar. Nur gut für mich, daß auch ich mich dem weitverbreiteten schönen Wahne hingab.

Wie wurde die biblische Geschichte denn damals gelehrt?

Das Regulativ vom 1. Oktober 1854 sagte darüber: Weil sich das göttliche Wirken in einem bestimmten Worte offenbart hat, darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelwort erzählt werden, und zwar in der Form, wie sie gute Historienbücher enthalten. Nach dieser Fassung erzählt der Lehrer, in dieser Fassung entwickelt er Wort und Sache, in dieser Fassung erzählen die Kinder wieder und behalten sie als ein immer bereites Eigentum.

Dadurch würden, meinte Stiehl, die Kinder nicht allein zu einem sichern Verständnis und zur gläubigen Aneignung der Heilstatsachen geführt werden, sondern sie würden auf diese Weise auch die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen erlangen.

Wenn man's so liest, mag's glaubhaft scheinen. Ich für meinen Teil war von der Richtigkeit dieser Doktrin ganz durchdrungen; die vorregulativisch gebildeten Lehrer dagegen bekämpften sie aufs heftigste.

Und wie sollte das unterrichtlich erstrebt werden?

Auch hierüber gab das Regulativ Antwort: „Das Christenkind soll die biblische Geschichte an und in sich erleben." Dunkel war zwar der Rede Sinn, aber was half's! Widerspruch wurde nicht geduldet.

Das empfohlene bezw. vorgeschriebene Verfahren war einfach, es war folgendes: 1. Vorerzählen mit dem Bibelwort. 2. Entwicklung von Wort und Sache. 3. Wiederholen, auf der Unterstufe durch nochmaliges Vorerzählen, bei vorhandener Lesefertigkeit durch Nachlesen, schließlich geläufiges Nacherzählen. Über die Herbeiführung des Verständnisses und die Einwirkung aufs Gemüt machte man sich keine Sorge, wußte man doch noch nichts von den Gesetzen und Bedingungen der Apperzeption, von psychologischer Nähe und Ferne, auch nichts von der Frische der Empfänglichkeit u. a. m.

Man huldigte der Ansicht, das Bibelwort sei so einfach, so klar, so sinnvoll, daß es überhaupt keine entsprechendere Form für die Kinder gebe. Eine kleine Einschränkung hielt man dennoch zu machen für notwendig. Dies geschah in der Form einer Bedingung. Vormann hat es in seiner „Schulkunde" so ausgedrückt, das Bibelwort müsse zuvor durch die Seele des Lehrers gegangen sein und so beseelt durch den ihm entsprechenden Ton und getragen von der adäquaten, wahlverwandten Empfindung zur Erscheinung kommen.

Sicher hat man 1854 in Berlin nicht beabsichtigt, auch nicht vorausgesehen, daß durch solche Weisungen dem religiösen Scheine, der Heuchelei der Eintritt in die Schulstube erleichtert werden würde. Ebensowenig dürfte man geahnt haben, daß dadurch auch dem Mechanismus und dem öden Verbalismus Tür und Tor geöffnet wurde.

Aus dem allen geht hervor, daß Verfasser und Herausgeber der Regulative von der Annahme ausgingen, die Worte des Lehrers seien imstande, die entsprechenden Vorstellungen und Begriffe durchs bloße Hören im Bewußtsein der Kinder ohne weiteres wachzurufen oder zu erzeugen. Diesen Vorgang dachte

man sich ähnlich ungefähr dem beim Klavierspiel, bei welchem sofort die Töne und Harmonien erklingen, sobald die Tasten angeschlagen werden. Man traute also dem Bibelwort gewissermaßen eine magische Kraft zu. Die psychologische Erkenntnis steckte eben noch in den Kinderschuhen.

Nach obigem Rezept habe auch ich jahrelang verfahren, immer hoffend, die Schüler müßten das Gehörte doch einsehen und begreifen. Meine hin und wieder auftretenden Zweifel beschwichtigte ich damit, daß das unklar Gebliebene durch die Besprechung hinterher aufgehellt werden würde.

Andere trieben es noch viel mechanischer. Sie sagten die Erzählung satzweise vor und ließen dies so lange nachsprechen, bis das Ganze eingeprägt war und fließend wieder erzählt werden konnte. Diesen öden Mechanismus hatte ich schon in meiner Präparandenzeit in Schlesisch-Haugsdorf kennen gelernt. (Auch heute ist er noch nicht völlig ausgestorben; vor Jahren habe ich noch in einer Unterklasse diesen Unfug wahrgenommen.)

Daß mich die oben geschilderte Methode befriedigt hätte, kann ich nicht sagen. Eins wurde mir bald klar, nämlich dies, daß bei der Erklärung des Unverstandenen von der biblischen Fassung abgegangen, auch vieles neu als Ergänzung und Erweiterung hinzugebracht werden müsse. Wie kann dem Kinde z. B. der tiefere Sinn der Geschichte von Abrahams Berufung aufgehen, wie kann es eine Vorstellung bekommen von der Schwere des göttlichen Gebots, wenn es nichts erfährt von der weiten Entfernung zwischen Haran und Kanaan, von den vielen und mannigfachen Gefahren, die dem Ausziehenden und seinem zahlreichen Herdenvieh auf dem Wüstenzuge droheten, von der Unbekanntschaft mit dem fremden einzutauschenden Lande und seinen Bewohnern u. a. m.

Daß mir die Unnatur dieses Unterrichts nicht sobald einleuchtete, hatte wohl darin seinen Grund, daß der Schulinspektor mein Verfahren und die Ergebnisse desselben rühmte. Dasselbe geschah auch nach einer außerordentlichen Revision durch den Schulrat Stolzenburg — es war im Jahre 1861 —, infolge deren mir eine außerordentliche Gratifikation von 10 Tlr. aus Liegnitz zuteil wurde. Damals hatte ich auch noch nicht gelernt, mich in die Gemütsverfassung der Kinder hineinzuversetzen und aus Blick und Mienen richtige Schlüsse auf ihr Inneres zu bilden.

Am frühesten fing mir an die Erkenntnis von der Unzulänglichkeit dieses Unterrichts für die ersten Schuljahre aufzudämmern. Ganz auffallend war es, daß die Kleinen den biblischen Erzählungen gar keine Hinneigung entgegenbrachten; weiter zeigten die Antworten, daß ihnen das Verständnis für die Begebenheiten öfter, fast immer aber das Urteil über das sittliche Verhalten der Handelnden ganz abging; das Endergebnis des Unterrichts aber war, daß sie nichts behalten hatten. So war also die ganze Arbeit weiter nichts als leeres Strohdreschen gewesen.

Weitere und größere Klarheit brachte mir der August 1864 — man gestatte, daß ich etwas vorwegnehme. In diesem Jahre fand im Kirchenkreise Raudten (auch Steinau II genannt) unter dem Generalsuperintendenten Erdmann eine außerordentliche Kirchen- und Schulvisitation statt. Der Kommissar, der meinen Religionsunterricht revidierte, Superintendent Rogge aus Egeln, gab mir auf, die Geschichte „Kain und Abel" mit der Unterklasse durchzunehmen. Solange ich selbst prüfte, ging alles ganz gut. Anders gestaltete sich die Sachlage, als der Kommissar die Unterredung in die Hand nahm. Derselbe

schien der Meinung zu sein, bei 6- und 7jährigen Kindern schon ein hinreichendes Verständnis fordern zu können. Aber auf seine Fragen kamen fast gar keine Antworten, so daß ich völlig enttäuscht war. Viel an diesem Mißerfolg mochte die Angst der Kleinen vor dem großen starken Manne und seiner gewaltigen Stimme beitragen. Es schien, als wären sie ordentlich erschreckt. So kam es, daß selbst meine beste Schülerin Anna Bresse bei der an sie gerichteten Frage: Was bedeuten die Worte: Soll ich meines Bruders Hüter sein? zu schluchzen anfing und kein Wort hervorbrachte.

Welchen niederdrückenden Eindruck das auf mich gemacht hat, der ich der Hoffnung gelebt, es müsse auch in der Unterklasse alles glatt und gut gehen, kann man sich vorstellen. Ebenso dies, daß meine Überzeugung von der Richtigkeit und Vortrefflichkeit des nach der Regulativvorschrift erteilten Unterrichts einen starken Stoß erhielt. Es mußte jedoch noch viel schlimmer kommen, ehe ich mich völlig von der Verkehrtheit der vorgeschriebenen Lehrweise überzeugt habe. Unterdes jedoch verstrich noch eine lange Reihe von Jahren. —

Auch der Katechismusunterricht brachte mir keine rechte Befriedigung, so eifrig ich denselben auch betrieb. Immer wieder zeigte sich's, daß die Kinder beim Hersagen der Lutherischen Erklärungen stockten oder verwechselten oder gänzlich die Sprache verloren, ungeachtet ich es am Üben nicht hatte fehlen lassen. — Daß das gar nicht anders sein kann, nicht sein konnte, weil der Inhalt der kindlichen Denkweise und seinem Erfahrungskreise gar zu fern liegt, weil auch die Fassung gar zu abstrakt und verdichtet ist, sah ich damals nicht ein, und noch lange blieben mir auch hierüber die Augen gehalten.

Entschieden Freude machte mir und auch den Schülern der Unterricht in der vaterländischen Geschichte und im Gesange. —

Was den Unterricht in der Unterklasse anlangt, war es besonders der erste grundlegende Unterricht im Rechnen, der mich in große Verlegenheit brachte. Mit ihm wußte ich tatsächlich nichts Rechtes anzufangen. Zwar entdeckte ich bald eine alte beschädigte russische Rechenmaschine, ich brachte sie mit Hilfe eines Tischlers bald wieder in einen verwertbaren Zustand. Aber viel war damit nicht gewonnen. Ich konnte wohl das Zählen, das Zuzählen und Wegnehmen veranschaulichen, aber Vorstellungen der verschiedenen Zahlen brachte ich damit nicht zustande; meine kleinen Jungen konnten den Begriff der Zahl von den Vorstellungen der Kugeln nicht abtrennen, konnten nicht abstrahieren.

Um ja nicht zu Schweres den Kindern zuzumuten, beschränkte ich mich zuerst längere Zeit auf die kleine Reihe 1—5, ließ sie einzeln zerlegen, bilden, zusammensetzen, vermindern, vermehren, ließ die betreffende Anzahl an Dingen und Personen aufsuchen und angeben. Doch der erwartete Erfolg davon kam bei der Mehrheit nicht zum Vorschein.

Später versuchte ich es mit der Grubeschen Weise (A. W. Grube war Bürgerschullehrer in Merseburg und empfahl die allseitige Zahlenbetrachtung). Ich behandelte also jede Zahl einzeln, als ein besonderes Individuum, alle möglichen Operationen mit und an jeder vornehmend. Und der Erfolg? Eine nennenswerte Wirkung habe ich nicht beobachten können.

Noch später lernte ich die Böhmesche Rechenanweisung kennen mit den eigentümlichen Zahlbildern. Nun versuchte ich es mit diesen. Wenn die

Vier an die Reihe kam (⁘), wurden folgende Sätze oder Erkenntnisse gewonnen:

4 kommt hinter 3
4 ist 1 mehr als 3
4 ist 2 mehr als 2
4 ist 3 mehr als 1
4 besteht aus 2 + 2, 3 + 1, 1 + 3
4 besteht aus 4 Einsen, 2 Zweien, einer Drei + 1
4 kommt vor 5 usw.

Schließlich kam ich zu der Überzeugung, daß noch zweckmäßiger als die Böhmeschen Zahl- oder Punktbilder die Bornschen sind, auf welche mich mein Freund und Nachbarkollege Wilhelm Siegert in Würchland (jetzt Redakteur des „Naturarzt" in Berlin) aufmerksam machte. Es sind folgende:

Diese Punktbilder lassen das fortgesetzte Wachsen deutlicher erkennen, sind auch für die Operationen des Wegnehmens, Zerlegens und Teilens bequemer. —

Wenngleich die Erfolge, die ich großenteils auf Rechnung der Punktbilder setzte, bedeutend bessere waren als die zuvor, so fiel mir doch auf, daß vielen der kleinen Schwachköpfe die Zahlvorstellungen immer noch nicht recht gelingen wollten. Ihr Abstraktionsvermögen war eben gar zu schwach, als daß ihnen das Abstrahieren von bloßen Zeichen — Punkte sind doch nur Zeichen und keine Körper — gelingen konnte. Ich kam daher auf den Gedanken, es mit körperlichen Veranschaulichungsmitteln zu versuchen (das fällt allerdings nicht mehr in meine Adjuvantenzeit, sondern später). Darin wurde ich durch einen älteren Kollegen, einen im ganzen Kreise rühmlich bekannten Schulmann, Kantor Wittenberg in Gramschütz bestärkt. Ich versuchte es mit 10 spannenlangen dünnen Stäbchen, die ich aus Haselruten geschnitten hatte und die ich den Kindern in die Hand gab. Weil nun jedes der Kleinen mit reellen Dingen hantieren konnte, zeigten sie auffallend mehr Anteilnahme, so daß auch ein größerer Erfolg deutlich hervortrat.

Außerdem boten die Stäbchen einen großen Vorteil, eine treffliche Veranschaulichung für späterhin. Es ist bekannt, daß den Kleinen das Verwandeln von 10 Einern in eine Einheit höheren Wertes, in einen Zehner sehr schwer wird, und daß deshalb die Einführung in das Zehnersystem bei vielen nur mechanisch erfolgt.

Mit Hilfe der Stäbchen konnte ich sie von dieser Umwandlung durch den Augenschein überzeugen. Ich nahm einen Bindfaden, ließ die 10 Stäbchen durch einen Knaben zusammenfassen und band sie fest zusammen. Sie sahen also, daß aus 10 einzelnen Stäbchen *eine* Einheit, ein Bündel geworden war. Das nannten wir einen Zehner, ein Zig. usw. usw. —

In der letzten Hälfte der 60er Jahre lernte ich die Methode eines ehemaligen Seminarfreundes, des Kollegen Rudolf Tietze in Glogau kennen, der den untersten Jahrgang zu unterrichten hatte, und welchem auch der grundlegende Rechenunterricht viel Sorge machte. Tag und Nacht hat ihn damals der Gedanke erfüllt: Du mußt ein besseres Unterrichtsverfahren ersinnen! Es ist ihm tatsächlich gelungen, und er und andere haben Großes damit erreicht. Tietze besuchte mich in meiner Schule, führte mich in sein Verfahren ein; ich

habe es bis zu meiner Übersiedelung Ostern 1876 nach Glogau angewandt und bin meinem Freunde, der leider schon 1869 infolge von geistiger Überanstrengung gestorben ist, lebenslang dafür dankbar.

II.

Werfen wir nun einen Blick auf die äußeren Verhältnisse. Die oft erneuerten Vorstellungen, daß meine Schulklasse besser ausgestattet werden möge, hatten den Erfolg, daß ich eine neue schwarze Wandtafel mit Gestell, auch einen neuen Lehrtisch mit verschließbarem Schub und einen neuen Stuhl erhielt. Auf die Anschaffung von Fenstervorhängen, die auch unbedingt notwendig waren, mußte ich noch jahrelang verzichten. Als Notbehelf mußten die von mir auf eigene Kosten angefertigten und vom Buchbinder aufgezogenen Rechentafeln dienen, die an die obersten Fensterwirbel gehängt wurden, um gegen den direkten Sonnenschein möglichst zu schützen. Das Jahr 1860 brachte zwei neue Errungenschaften, die Handkesche Wandkarte für Palästina und ein Notenpult. An eine Erneuerung der Schulbänke, die aus dem Jahre 1820 stammten, alle von gleicher Größe und sehr schlecht waren, konnte nicht gedacht werden, denn die Schulkasse war leer; außerdem hatten die beiden Schulgemeinden die letzten Zahlungen für den Schulhausneubau, zu welchem das Fräuleinstift als Patrocinium auf Grund erworbenen Rechts gar nichts beigetragen, erst unlängst geleistet und bedurften schonender Rücksichtnahme. Überhaupt waren sie nur wenig zahlungsfähig.

Mein Einkommen von 40 Tlr. jährlich erhielt durch den Privatunterricht, den ich dem Sohne des Gutspächters erteilte, eine nicht unbedeutende Aufbesserung; für täglich einstündigen Unterricht in den Elementarfächern bekam ich monatlich 2 Tlr., das machte fürs Jahr, da die Ferien abgerechnet wurden, 20 Tlr. Das war damals eine ansehnliche Summe. Ich wurde besser bezahlt als mein Freund und Kollege Robert Jänisch in Rostersdorf, der im Pfarrhause Stunde gab und mit 1 Silbergroschen für die Stunde entschädigt wurde. Selbstverständlich mußte mit dem Glockenschlage begonnen und ebenso geendet werden.

Außerdem erteilte ich noch den Kindern der sogenannten Domestiken, des Stiftsförsters, des Stiftsgärtners, des Kutschers, des Brauers, des Brenners Privatunterricht; das war jedoch kein Einzel-, sondern Abteilungsunterricht, der sehr gering bezahlt wurde, fürs Kind monatlich mit 5 Silbergroschen. Dennoch war's für mich eine zwar kleine, aber doch schätzenswerte Nebeneinnahme. „Brinkel machen Brot", sagt der Schlesier.

Mein Grundsatz war: nichts zu kaufen und anzuschaffen, solange ich nicht das Geld dazu hatte. Da ich denselben konsequent befolgte, so blieb ich vor Schulden bewahrt, konnte allmählich an Anschaffungen denken und hatte auch immer einige Groschen im Geldbeutel. Hebels Mahnung in seinem Gedicht „Der Wegweiser" hat mir damals gute Dienste getan. Oft habe ich seines Wortes gedacht:

„Weißt, wo der Weg zum Gulden ist?
Er geht den roten Kreuzern nach,
Durchs Einmaleins vom ersten Pfennig,
Bis man zum letzten kommen mag usw."

Wie stand es aber um den Umgang, um Unterhaltung und Erholung? Nach des Tages Arbeit, nach der Woche Last und Mühe will der Mensch, namentlich der jugendliche und warm empfindende, auch ein Stündchen haben, mit Gleichgesinnten Gedanken und Erfahrungen auszutauschen.

In diesem Stück war ich übel daran, denn ich befand mich wie in einem Isolierraum ohne Sprechapparat. Der Verkehr in der Familie des Kollegen Wilhelm bot mir sehr wenig. Mit ihm selbst konnte ich mich fast gar nicht unterhalten, denn er entbehrte nicht allein gediegener Kenntnisse, sondern auch der Würde des Alters. Unter den Bauern war er selbst verbauert. Schon damals bekam ich einen Begriff davon, daß geistige Armut, d. h. Mangel an vielseitigem geistigem Interesse ebenso schlimm, ja noch trostloser ist als Armut im Beutel. Wilhelms Interessenkreis war im Laufe der Jahre immer mehr zusammengeschrumpft. Weder von höheren, idealen Interessen, noch von beruflichem oder pädagogischem Interesse war etwas bei ihm zu spüren; selbst in musikalischer Hinsicht gewährte er keinerlei Anregung. In eine bildende, orientierende und fördernde Unterhaltung mit ihm war nicht zu denken. Seine Gattin, sowie seine Tochter Julie, ein achtungswertes Fräulein von 40 Jahren, konnte auch nicht ergänzend eintreten; denn was ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nahm — Dorf-Neuigkeiten und Schaudertaten, über die das Wochenblatt berichtete — ließen mich kalt. Im Gasthause, allwo die Leute des Orts einkehrten und auch mein Kollege oft anzutreffen war, fand ich ebenfalls keine Unterhaltung. Mich mit dem gemeinen Mann auf Du und Du zu stellen, entsprach meinen Anschauungen ganz und gar nicht.

So blieben nur noch einige der Beamten übrig, welche beim Stift angestellt waren, die ich zuweilen besuchte und denen ich auch innerlich näher trat. Wenngleich sie alle mir an Jahren bedeutend voraus waren, so fand ich doch, da sie ihre Kinder in meinen Unterricht schickten, leicht Anknüpfungspunkte für die Unterhaltung. Besonders der Förster und der Gartendirektor waren nette mitteilsame Männer mit weiterem Blicke und reicher vielseitiger Erfahrung.

Durch den Privatunterricht, den ich im Hause des Gutspächters, der „Oberamtmann" tituliert wurde, erteilte, habe ich öfters den Sonntag-Nachmittag in dieser Familie angenehm verlebt. Gewöhnlich fand sich auch der katholische Ortspfarrer, ein netter, liebenswürdiger, sehr musikalischer Herr und ein Gegner der später herrschenden ultramontanen Verbissenheit, ferner der Stiftsrentmeister und der Wirtschaftsinspektor zu Besuch ein, es wurde eine Partie Whist oder Skat gespielt, die oft nach dem Abendbrot fortgesetzt und durch scherzhafte Bemerkungen, eingeflochtene Erzählungen, politischen Meinungsaustausch belebt und erheitert wurde.

Im benachbarten Kirchdorfe war, wie schon erwähnt worden, ein jugendlicher Kollege als Hilfslehrer. Das Zusammentreffen mit ihm, der auch mit Leib und Seele Lehrer war, brachte einen Lichtblick ins Alltagsleben und half den zuweilen sich einstellenden Unmut vertreiben, zumal der Freund immer heiter und guter Dinge war. Selbst wenn Sorgen und Gläubiger ihn belästigten, bewahrte er seinen Humor.

Zu den freudigen Ereignissen gehörten die Geburtstage in den benachbarten Kollegenfamilien, zu welchen ich eingeladen oder mitgenommen wurde. Diese Feiern waren einfachster Art. Die physische Versorgung konnte schlichter kaum

gedacht werden: ein dünner Kaffee mit Pfann- oder Streuselkuchen, abends ein Glas Grok mit Butterbrot und aufgeschnittener Wurst bildeten die leibliche Erquickung. Aber dazwischen fielen heitere Gespräche, zur Abwechselung wurde auch ein Kartenspiel zu Dreien oder Vieren unternommen.

Am meisten bedrückte es mich, daß ich für meine Fortbildung so wenig tun konnte. Mein Kollege hatte weder eine Bibliothek noch ein brauchbares zur Benutzung einladendes Klavier. Schulblätter und Fachzeitschriften kamen in der ersten Zeit mir nicht vor Augen, ausgenommen das monatlich erscheinende schlesische Seminarblatt, herausgegeben von den 3 Lehrerseminaren Bunzlau, Steinau und Münsterberg, welches in Lehrerkreisen jedoch nicht gelesen wurde. Der „Praktische Schulmann" und den „Pädagogischen Jahresbericht" konnte ich des Kostenpunktes wegen damals nicht anschaffen. Als ich später in Erfahrung gebracht hatte, daß in Raudten eine Kreislehrer-Bibliothek bestand, entlieh ich mir aus derselben Bücher; das war aber der großen Entfernung wegen sehr umständlich. Ich kam mir vor wie eine hungrige Biene, die auf dürrer ausgebrannter Heide umherfliegt und nichts als trockne, abgeblühte Blumen findet. In meiner Not wandte ich mich an den Schulrevisor. Der besaß die Bibelerklärung von O. von Gerlach, die lieh er mir. Das war mir eine große Freude. Sie hat mir auch gute Dienste geleistet. Mit Hilfe derselben suchte ich zunächst in das Verständnis der alttestamentlichen Geschichte tiefer einzudringen. Trotz des im Seminar erhaltenen Religionsunterrichts war mir noch vieles dunkel oder unklar geblieben, und doch sollte ich der mir anvertrauten Jugend die religiöse Wahrheit aufschließen. Wer hätte damals, selbst im Seminar, an eine gründliche Vertiefung nach der Darbietung gedacht! Da hieß es vor allem: aneignen und präsenthalten behufs fließenden Wiedererzählens.[1]) Die tatsächlichen Verhältnisse der Erzählung wurden wohl in der Kürze erklärt, das Geographische und Kulturhistorische ganz kurz abgetan, auch wohl ethische und religiöse Gedanken herausgehoben. Daß aber auch eine psychologische Vertiefung notwendig sei, um die Handlungen aus den innern seelischen Vorgängen heraus verstehen zu lernen und zugleich das Mitgefühl, das religiöse bezw. ethische Werturteil in den Kinderseelen zu erregen, hielt man nicht für eine besondere Arbeit, auch nicht für notwendig. Ich jedoch fühlte schon damals diese Lücke im Verfahren. Darum studierte ich den Gerlach nach diesen Gesichtspunkten, fand manche interessante Aufschlüsse und exzerpierte vieles, wodurch naturgemäß auch mein Unterricht befruchtet worden ist.

---

[1]) In einer Verfügung der Liegnitzer Regierung vom 17. 12. 1865 heißt es: „Für die bibl. Geschichte kann nicht der oben für Katechismus, Spruch und Lied beanspruchte höchste Grad des allzeit fertigen, unbedingt bis aufs Wort genauen Präsenthaltens jeder einzelnen Geschichte gefordert werden. Ein solcher Grad ist vielmehr — auf den obersten Schülerstufen — höchstens nur für diejenigen Abschnitte zu ermöglichen, welche teils um ihrer besonderen Wichtigkeit für die Geschichte des Reiches Gottes überhaupt, teils um der in ihnen enthaltenen besonders zahlreichen und tiefgehenden religiös-sittlichen Momente willen einer tief eingehenden Erörterung unterzogen sind, während in betreff andrer bibl. Geschichten das sichere Behalten nur der bez. historischen Tatsachen nebst einem dabei zur näheren Besprechung gekommenen wichtigen Erinnerungsworte ausreichend erscheinen darf usw."

Das Mechanisieren im bibl. Geschichtsunterrichte muß ziemlich weitgetrieben und allgemein gewesen sein, wenn ein Schulrat so gegen die Überspannung des geforderten Präsenthaltens Stellung nehmen mußte.

Anfang der 60er Jahre war eine politisch recht bewegte, wenngleich wenig erfreuliche Zeit. Auch in Niederschlesien nahm man Anteil daran. Das Duster der Reaktion war in langsamem Abebben begriffen, die neue Ära hatte bereits begonnen. Damit war auch in vielen Lehrerherzen neue Hoffnung eingezogen. Nicht, als ob sie bald in Erfüllung gegangen wäre! Aber das war schon eine mit Freuden begrüßte Tat, daß Wilhelm I. bald nach der Regierungsübernahme erklärt hatte, er sei ein Feind aller Heuchelei, auch des religiösen Scheinwesens. Einen festen Kurs hatte die oberste Staatsleitung jedoch noch immer nicht. Es schien, als ob sie zwischen zwei verschiedenen Seiten hin und her schwanke. Diese Unsicherheit hörte erst im Herbst 1862 auf, als Herr von Bismarck das Staatsruder in die Hand nahm. Aber bald entbrannte nun ein gewaltiger Kampf. Landtag und die Mehrheit der Presse erklärten ihm, dem bestgehaßten Manne in ganz Preußen, der in dem Rufe eines erzreaktionären Junkers stand, den Krieg bis aufs Messer. „Abgang Bismarck!" hieß es in den liberalen Blättern aller Schattierungen. Die Wellen dieser Anti-Bismarckbewegung wurde durch die Provinzpresse auch bis in unsern abgelegenen Oderwinkel getragen.

Da war es denn ein Glücksumstand für mich, daß ich im Hause des Oberamtmanns die „Schlesische Zeitung", ein 1740 in Breslau gegründetes, täglich 3mal erscheinendes, gut und vornehm redigiertes Blatt zu lesen vorfand. Heute in freikonservativem Geiste geleitet, huldigte es damals der gemäßigt liberalen Richtung. Ich konnte nun nicht allein die vortrefflichen Leitartikel lesen, sondern auch die Reden des Freiherrn von Vinke und der anderen Führer der Linken, sowie die des Herrn v. Bismarck, Roon und der Führer der Rechten und mir nun selbst einen Vers daraus machen. Natürlich habe ich — bei meiner Jugend war das kaum anders möglich — oft falsch geurteilt. Aber doch hatte es sein Gutes. Allmählich wurde der Blick weiter, und ich blieb, wenngleich ein Gegner Bismarcks, vor dem Hasse gegen diesen Staatsmann bewahrt.

In diese Konfliktszeit fällt ein Erlebnis, das mir noch heute bemerkenswert erscheint. Freund Jänisch war nach Oberau bei Löben gekommen. An seiner Stelle kam ich mit einem andern Kollegen, Schrottky in Rettkau, auch ein Leser der Schles. Zeitung, zuweilen zusammen. Beide waren wir mit Sorge ums Vaterland erfüllt, denn es war die Zeit, da das Abgeordnetenhaus, welches die Kosten für die Militär-Reorganisation nicht bewilligte, aufgelöst und ein neues gewählt worden war, in dem die regierungsfreundliche Minorität aber nur 17 Stimmen betrug. Das beschäftigte uns nun sehr. Aber auch die deutsche Frage, welche verschiedenemal in Angriff genommen worden war, rückte nicht von der Stelle. Deutschland bot in politischer Hinsicht ein Bild des Jammers! Es war in eine Trias zerspalten, die, von Mißgunst und Mißtrauen erfüllt, sich gegenseitig bekämpfte. Die erste Gruppe bildeten die 2 Großstaaten, von denen der eine, Österreich, dem anderen, Preußen, überall Hindernisse in den Weg legte; die 2. Gruppe bildeten die Mittelstaaten Bayern, Sachsen, Württemberg, Hannover, deren Regierungen mehr nach Wien als nach Berlin hinneigten; die 3. Gruppe die vielen Kleinstaaten, die, unter sich uneins, bald hierhin, bald dahin neigten. In einem hierüber geführten Gespräch fiel von Schr. einmal das prophetische Wort! Gib acht! Grabs. Mit dieser erbärmlichen Kleinstaaterei wird über kurz oder lang aufgeräumt werden. Es wird so kommen: alle Staaten nördlich vom Main müssen unter Preußens Macht und

Einfluß kommen. Österreich muß aus dem Bunde heraus; dann werden die süddeutschen Staaten ganz von selbst bei Preußen Anschluß suchen.

Ich schüttelte dazu den Kopf und meinte: das werden wir beide wohl nicht erleben. Und doch! Wenige Jahre darauf entstand der Norddeutsche Bund und 4 Jahre später das geeinte Deutsche Reich. —

In jene Zeit fällt auch ein erzieherisches Experiment, das mir vielfach Bewunderung eintrug.

Kollege Wilhelm hatte einen 6jährigen Enkelsohn Otto S., der seiner Mutter völlig über den Kopf gewachsen war. Aber auch der Vater S...., ein Landschullehrer, vermochte ihn nicht zu meistern: der Junge lernte nicht, gehorchte nicht; wenn er geprügelt wurde, strampelte er mit den Beinen, legte sich auf die Erde und brüllte entsetzlich. Dabei stotterte er und war nicht imstande, jemand auch nur eine Sekunde lang anzusehen. Die Eltern, die von meinen erzieherischen Erfolgen gehört hatten, brachten Otto nun zu den Großeltern und baten mich, daß ich den Jungen in meine Zucht nehmen und wenn möglich kurrieren möchte.

Das war aber gar nicht so leicht. Erst versuchte ich's mit Güte. Aber der Stab „Sanft" richtete nichts aus. Nun griff ich zu dem andern Stabe, der ungebrannten Asche. Ich zeigte ihm mein Rohrstöckchen (das war armslang und so dick wie der kleine Finger). Ich sagte, indem ich in der Luft herumfuchtelte: Sieh her! Das ist ein Zauberstock. Der macht auch den unartigsten Jungen ganz folgsam! Willst du nun mich ansehen und nachsprechen? Er aber warf sich auf die Erde und brüllte wie gespießt.

Bald aber änderte sich die Situation. Beim zweiten kräftigen Schlage mit dem Stöckchen über die stramm gezogenen Hosen sprang das Bürschchen auf, worauf ich es in die Luft hob und ihm solchen Respekt beibrachte, daß er plötzlich mich fest ansah und ganz still wurde.

So gelang mir's, daß er nun seine Aufmerksamkeit auf mich konzentrierte. Während ich weiter ihn mit meinem Blicke fixierte, mußte auch er mir unverwandt ins Auge sehen. Dabei versicherte ich ihm, daß er von nun an alles werde sprechen können, was ich ihm vorsagen würde, nur müsse er alles ganz langsam und silbenweise nachsprechen.

Und richtig! Zu meiner eigenen Überraschung sprach der Junge alles ganz richtig nach, was ich ihm vorgesagt hatte. Unter meiner Hand war Otto von nun an ganz anders, als wäre er umgewandelt, stotterte auch nicht.

Damals wußte ich noch nichts von Suggestion, weder von therapeutischer noch von pädagogischer. Den Erfolg, der doch hauptsächlich die Wirkung der gesamten suggestiven Behandlung gewesen ist, setzte ich auf Rechnung der wunderbaren Heilkraft des Stockes und des scharfen Fixierens mit dem Blick. —

Unter den Büchern, die mir in jener Zeit von rechtem Nutzen waren und sowohl mein pädagogisches als auch mein religiöses Interesse vertieften, nenne ich dankbar zwei vom Seminar- und Oberschulinspektor Schüren: „Gedanken über den Religionsunterricht usw." 1861 und „Bilder von Schulmännern aus alter Zeit für Schulmänner der neuesten Zeit" 1864.

Viel, sehr viel jedoch verdanke ich Fr. W. Dörpfeld und dem von ihm herausgegebenen „Evangelischen Schulblatt". Durch ihn wurde mir erst der Blick in die pädagogische Psychologie eröffnet. Diese Ergebnisse fallen aber erst unmittelbar nach 1864, nnd darum kann ich mit diesem Kapitel hier nicht beginnen.

Rundschau.

Trennung von Kirche und Schule. In der „Deutschen Schule" schreibt Tews: „Kirche und Schule gelten vielen, insbesondere auch den Maßgebenden im Staate, als untrennbar verbundene Institute. Dabei sollte allerdings nicht ganz übersehen werden, daß es seit Jahrtausenden zwar Priester und Kirchen gab, aber eine Volksschule in unserm Sinne nicht, schon deswegen nicht, weil es ein Volk in unserm Sinne nicht gab, keine Unterschicht, für die Unterricht und geistige Erziehung ebenfalls für notwendig erachtet und damit der Aufstieg in höhere Lebensformen in Aussicht genommen wurde. Die Volksschule ist ein durchaus modernes Gebilde, deswegen auch am kräftigsten da entwickelt, wo das Heute und Morgen mehr gilt als das Gestern und Ehegestern und was noch davor liegt. Sie ist ein Kind der Maschine. James Watt ist einer ihrer Gründer; Stephenson, Werner Siemens, Borsig, Krupp und viele andere haben an ihr gebaut, haben das Fundament gelegt, auf dem sie ruht. Entzöge man ihr dieses Fundament, so würde sie noch heute zusammenstürzen. Hunderttausende von eisernen Sklaven müssen in unsern Werkstätten Tag für Tag hämmern und feilen und andere nützliche Arbeit verrichten, damit der Sklave von ehedem sein Haupt erheben, statt roher, alles geistige Leben vernichtender körperlicher Fron geistig-körperliche Funktionen übernehmen kann. Und dieses Heer eiserner Sklaven schafft auch die wirtschaftlichen Güter herbei, die nötig sind, damit die Massen ein Kulturleben führen, daß ihren Kindern Schulen gebaut, Bücher gekauft, Lehrer gehalten werden können. Unsere neue Zeit ruht auf Eisen und Kohle, auf Dampf und Elektrizität. Bald werden vielleicht die riesigen Wasserreservoire der Talsperren hinzukommen. Man nehme uns dies alles, und schon morgen gibt es keine Volksschulen, keine Fortbildungsschulen, keine Volksbüchereien mehr. Sollte ich ein Symbol der modernen Schule schaffen, so könnte es nur ein Mann in blauer Bluse sein, der eine Fördermaschine bedient und seinem Kinde ein Buch in die Hand gibt, ein Stück Brot dazu, und es dem Manne im Schulhause zuführt. Die Arbeit an und mit der Maschine baut unsere Schulen, und wir rüsten darin ein Geschlecht aus, das einst wieder an der Maschine stehen und mehr leisten soll als der Maschinenmann von heute. Nur wer diese Beziehung zwischen wirtschaftlicher Arbeit und geistiger Bildung richtig und vollständig erfaßt hat, versteht auch die Naturgeschichte der Volksschule, ihre traurige Vergangenheit und ihren Aufstieg in der Gegenwart und vermag an eine über das Heute weit hinausgehende Entwicklung in der Zukunft zu glauben."

Daß die Schule von heute ihre Eigenart hat, und daß diese mit bedingt ist durch Kohle und Eisen, darin werden wir T. zustimmen. Aber wenn ihm diese Grundlagen die einzigen sind für die Schule wie für die Gegenwartskultur, wie er sie sich denkt, so müssen wir gegen eine solche Wendung ins Materialistische doch Einspruch erheben. Freilich kommt diese Auffassung seiner Forderung: Trennung von Kirche und Schule! entgegen. Aber wir wollen eben die Kultur der Zeit, auch die des zwanzigsten Jahrhunderts, nicht an diese materiellen Grundlagen binden, sonst hört sie uns auf, Kultur zu sein. Die Kultur lebt ihr Leben nicht in Kohle und Eisen, sie hat ihre Blüte im Sittlich-Religiösen, das man aus Kohle und Eisen nicht ableiten und auch von daher nicht begreifen kann. Es gab eine Zeit, da durfte Herr T. und seine Freunde sich mit ihrer Auffassung an der Spitze der Zivilisation glauben, da war der Stoff mit seinen Kräften das Dogma der „Intellektuellen". Mir scheint, daß diese Zeit vorbei ist, und daß die Erkenntnis mächtig im Vordringen ist, daß die Welt durch den Geist, durch die Ideen regiert wird. Wenn aus der Gegenwart etwas werden soll für die Zukunft, dann kann dies nur so geschehen, daß das Geistige, das Sittliche die Führung gewinnt, daß für das Zeitliche und Diesseitige eine Orientierung gewonnen wird von einem Überweltlichen her. Und so führt uns die tiefere Sehnsucht der Zeit wieder hin zu den Quellen, die innerhalb des Glaubens fließen und von der Kirche gehütet werden.

T. läßt auch alsbald den von ihm konstruierten Gegensatz fallen und tut einen andern auf: den der Jugend und des Alters. „Die Schule ist Morgen, die Kirche Abend, die Schule Jugend, die Kirche Alter. Nur das Alter ist fromm, weil beschaulich, besinnlich, über den Tag, über das Äußere und Vergängliche hinausstrebend, oft schuldbeladen und Versöhnung verlangend. Das Kind dagegen ist ganz Gegenwart, ganz Sinnenwesen. Der Lehrer ist darum auch nicht in dem Sinne, wie der Geistliche für

die Erwachsenen, ein Seelsorger der Jugend. Die Jugend bedarf einer Seelsorge in diesem Sinne nicht. Sie weiß noch nichts von den Sorgen und Nöten des Lebens, nichts von den Bedrängnissen, in die ein ernster Mensch den großen Problemen gegenüber, die Welt und Leben ihm stellen, kommt. Die Jugend bedarf in moralischer Beziehung des lebendigen Beispiels alles Guten und in geistiger Beziehung der frischen Geistesnahrung auf allen Gebieten des Wissens. Aber es ist verfrüht, unsere Jugend in die Glaubenskämpfe, durch die die Völker hindurchgegangen sind, hineinzustoßen. Der Lehrer braucht deswegen auch kein dogmenstarker Mann zu sein, wie der Seelsorger, der für Fragende ein Ja oder Nein in Bereitschaft haben muß. Die Jugend soll suchen, soll lernen, soll prüfen. Sie soll das Baumaterial für eine sichere Weltauffassung und Weltanschauung sich aneignen; aber in ihrem Geiste soll nicht vorzeitig ein Gebäude gezimmert werden, das später vielleicht als zu eng sich erweist.

Kinder sind in der Kirche nur Zuschauer, die das ihnen Unbegreifliche hinnehmen wie so vieles, was sie noch nicht völlig verstehen. Es liegt in einer andern Welt als in der ihrigen. Der Pfarrer ist der Freund des im Diesseits Hoffnungslosen, des Leidenden, der in dem, was ihn umgibt, keinen Trost mehr finden kann. Die Kirche ist die Freundin der Armen und Gedrückten, der vom Tisch des Lebens Ausgeschlossenen. Satte sind schlechte Beter, und in Zeiten des Glücks geht der Gottesglaube und die Kirchentreue zurück. Das Höchste und Größte im religiösen Leben ist in den Zeiten der Not und des Elends und bei und in den Elenden geboren worden. Da erstanden die Erlöser.

Die Schule steht auf der Morgenseite. Sie baut sich auf dem Frühling und der Hoffnung auf. Wo sie nicht sind, ist auch keine Schule. Ein Gärtner, der im Herbst nur für den Winter sät, ein Greis, der nur für sich, nicht für die junge Generation schafft, sind undenkbar. Die Schule ist vom Morgen, vom Frühling, vom Aufstieg, vom Fortgang untrennbar. Beide, Kirche und Schule, sind in dieser Beziehung gleichsam durch eine Welt getrennt. Solange man nicht den Großvater und den Enkel, die blühende, ganz diesseitige Jugend und das welkende, nach dem Jenseits schauende Alter, den Frühling und den Herbst, den Morgen und den Abend auf dasselbe Blatt schreiben darf, solange darf man auch Kirche und Schule nicht als ‚gleich und gleich' zusammengeben und zusammenbinden."

Mir scheint, daß der, der in der Jugend in Kohle und Eisen aufging, auch im Alter für die Religion nicht taugt. Nach Herrn T. ist der Jugend das Leben — in Genuß und Arbeit —, dem Alter die Resignation und — die Religion angemessen. Die Erfahrung lehrt aber gerade umgekehrt, daß die Jugend ein Bedürfnis nach und ein Verständnis für den Glauben hat, und daß diejenigen, die von der Religion in jungen Jahren nichts hielten, sich auch im Alter nicht hinfinden. Man hört wohl behaupten, Kinder hätten kein Verständnis dafür, daß des Menschen Wollen Stückwerk sei, daß er das Gute nie voll erreiche, daß die Sünde all unser Wollen verderbe, und daß deshalb diese Lehre nicht in den Jugendunterricht gehöre. Ich bin überzeugt, daß diejenigen, die so folgern, auch für sich selbst — für die Erwachsenen — diese Auffassung ablehnen. Da würde es wohl richtiger sein, mit diesen Vorstellungen nicht bis zu den Tagen des Alters zu warten, sondern sie überhaupt auszustreichen. Nach der von Herrn T. vertretenen Auffassung ist es doch so: Die Religion ist nur etwas für die Leidenden, Bedrückten. Je mehr wir also daran arbeiten, daß es allen Menschen wohlgehe — und das soll ja in erster Linie die Schule tun — um so mehr wird die Religion überflüssig. Bei diesem Gegensatz zwischen Schule und Religion liegt es freilich nahe, im Namen des Zeitgeistes die Trennung von Schule und Kirche zu fordern.

Bemerkungen zu einer „Schülertragödie". Das Berl. Tagebl. berichtete unter dem 14. Mai über einen Schülerselbstmord: „Artur Gottschalk besuchte die dritte Klasse der 265. Gemeindeschule in der Thorner Straße. Er war der Sohn eines vor einigen Jahren verstorbenen Zimmermeisters und wurde seitdem allein von seiner Mutter, die im vierten Stock des Hauses Elbinger Straße 73 eine kleine Wohnung innehat, erzogen. Das Kind wird im allgemeinen als aufgeweckt und fleißig geschildert. Es kam auch in der Schule gut vorwärts und gab niemals irgendwelchen Anlaß zu Beschwerden. Vor einiger Zeit änderte sich plötzlich das Bild. Das Kind blieb häufig von der Schule fern, ohne eine stichhaltige Entschuldigung dafür angeben zu können. Der Klassenlehrer erstattete schließlich dem Rektor Bericht, der dem Knaben zunächst einen Verweis erteilte und dann, nachdem alle Ermahnungen erfolglos geblieben waren, die Entscheidung der städtischen Schuldeputation anrief. Diese untersuchte den Fall eingehend und ermächtigte den Schuldirektor, den Schüler jeden Morgen durch einen Schutzmann zwangsweise zur

Schule führen zu lassen. Der Rektor stellte darauf bei dem 113. Polizeirevier vor etwa vierzehn Tagen den Antrag, den Knaben täglich durch einen Beamten zur Schule zu geleiten. Nachdem Artur Gottschalk eine Reihe von Tagen vorgeführt worden war, zog der Leiter der Schule seinen Antrag zurück, da er glaubte, daß sich der Schüler gebessert habe und nun allein zum Unterricht kommen werde. Er hatte sich aber in dieser Annahme getäuscht. Gestern blieb der Knabe der Schule abermals fern, so daß heute wieder die Hilfe der Polizei in Anspruch genommen werden sollte. Kurz vor 7 Uhr erschien ein Polizeibeamter, um seinen Auftrag auszuführen. Als der Schüler, der gerade beim Anziehen war, des Schutzmannes ansichtig wurde, lief er in das benachbarte Zimmer, öffnete, ehe es jemand verhindern konnte, das Fenster und sprang in seiner Angst in den Hof hinab. Obgleich er auf Strauchwerk und gelockertes Erdreich fiel, trug er doch sehr schwere Verletzungen davon, die vermutlich den Tod zur Folge haben werden. Der Schutzmann ließ sofort einen Krankenwagen holen, in dem das Kind nach dem Krankenhaus am Friedrichshain geschafft wurde. Inzwischen sammelten sich auf dem Hof und im Hausflur zahlreiche Mieter an, die sich in lauten Verwünschungen gegen die Mutter des Knaben ergingen. Sie behaupteten, daß die Mutter an dem Vorfall mitschuldig sei."

Wenn heutzutage solche traurigen Fälle öffentlich verhandelt werden, dann kann man schon froh sein, wenn nicht ohne weiteres die Schuldfrage aufgeworfen wird. Denn gewöhnlich fallen dabei die nächsten und schärfsten Hiebe auf die Schule. In einer Zeit, wo, wie wir vor einiger Zeit mitteilten,[1]) „namhafte Zeitgenossen" nur mit Widerwillen, ja mit Ekel von der eigenen Schulzeit reden können, wo ein Artur Bonus in seinem Buch „Vom Kulturwert der deutschen Schule" den Schulekel sich wie einen Mehltau auf das geistige Leben der Jugend legen läßt, ist es natürlich, daß die Schule als der am nächsten Schuldige erscheint, der solche armen Kinder „in den Tod gehetzt" hat. Im besten Falle deckt man zwar den Mantel der christlichen Liebe über den betreffenden Lehrer; aber dann wird um so mehr das mörderische „System", der Mechanismus, der Drill, der ein höheres selbständiges geistiges Leben nicht aufkommen läßt, unter Anklage gestellt.

Welches im vorliegenden Falle die wirklichen Motive der Tat gewesen sind, läßt sich nach der kurzen Mitteilung der Zeitung nicht mit Sicherheit angeben. Aber der Fall bietet für eine solche Erwägung immerhin einigen Anhalt, ja es tritt darin deutlicher als sonst etwas zutage, was wohl in vielen andern Fällen wirksam gewesen ist. — Dieser Knabe G. ist ja ursprünglich ein braver Schüler gewesen, und es entsteht natürlich die Frage: Wodurch ist dieser Wandel zur Unordnung, zur Nachlässigkeit, zur Schulscheu, zum Vagabundieren hervorgerufen worden? Es bleibt da doch keine andere Erklärung, als die, daß der Junge geistig gestört worden ist. Die Schule ist mit einer gewissen Vorsicht vorgegangen, erst allmählich sind schärfere Mittel, zuletzt die polizeiliche zwangsweise Zuführung, gewählt worden. Hätte es sich um ein bloßes Nachlassen in der sittlichen Haltung gehandelt, wie es gelegentlich auch bei guten Schülern vorkommt, so hätten die gelinderen Mittel der Schulzucht den sonst ordentlichen und fleißigen Knaben wieder ins Geleise gebracht.

Hier muß man also bedauern, daß es nicht möglich gewesen ist, den Fehler des Knaben als Krankheit zu erkennen. Vielleicht ist jetzt mancher schnell bei der Hand mit der Anklage: Also fällt doch die Schuld auf die Schule, die ihrerseits die Natur des Übels hätte erkennen und Abhilfe schaffen müssen. Aber man denke an den ganzen weitläufigen Betrieb der öffentlichen Schulen, an die Entfernung des Lehrers von den intimeren seelischen Verhältnissen seiner Schüler, auch an die einseitige geistige Einstellung des Lehrers den Schülerunarten gegenüber, insofern da der Blick fast ausschließlich auf das Moralische, und weniger auf eine seelisch-leibliche Beratung und Führung sich richtet. Wenn man anklagen wollte, so sollte man zuerst an das Elternhaus denken. Hat denn die Mutter keine Ahnung von dem Zustande des Kindes gehabt? Wie mag sie sich zu der polizeilichen Zuführung gestellt haben? Hat sie vielleicht den Widerwillen und die Widersetzlichkeit des Sohnes gestärkt?

Wenn wir auch nicht anklagen dürfen, am wenigsten die Schule, die in diesen Riesenstädten unter so schwierigen Verhältnissen ihre Schuldigkeit zu tun sucht, so dürfen wir doch den Gedanken nicht unterdrücken, es möchte mehr und mehr dahin kommen, daß die bloße Erfüllung der Lehraufgaben in den Hintergrund träte und der Blick für Erziehung und „Seelsorge" um so mehr frei würde. Natürlich kann aber auch dann nur etwas erreicht werden, wenn das Haus für die Bemühungen der Schule das rechte Verständnis zeigt.

---

[1]) Siehe Januarheft S. 33: „Schülerjahre"!

Wie es damit in den großen Städten, zumal in Berlin, steht, ist bekannt. Da ist es die Sozialdemokratie, die wie auch sonst überall, sich als die Feindin aller sittlichen Einwirkung beweist. Wie sie die Kinder gegen die Autorität der Eltern aufhetzt, so die Schüler (und deren Eltern) gegen Schule und Lehrer. Wie sie den Haß gegen unsern Staat schürt, der wie kein anderer den Arbeiter durch Gesetze beschützt und betreut, so schürt sie auch den Haß gegen die Schule, die doch wahrlich ihr Bestes an den Kindern tut. Aber die Dankbarkeit scheint in der sozialdemokratischen Sittenlehre für ein Laster zu gelten. Es ist bekannt, daß der „Vorwärts" fortgehend Denunziationen veröffentlicht, die sich gegen vorgebliche Übergriffe der „Prügelpädagogen" richten; er läßt seine Leser nicht zur Ruhe kommen. Es wird kommenden Geschlechtern einmal als unbegreiflich erscheinen, daß eine Generation Unsummen für die öffentliche Erziehung aufwendet und zugleich untätig zusieht, wie durch diese Hetze eben diese Aufwendungen unwirksam gemacht werden. —

Eine sehr befremdliche Nachricht kommt aus Langenöls i. Schl. Dort war gegen einen Lehrer wegen übermäßiger Züchtigung eines Knaben Strafantrag gestellt worden. Es scheint Grund zur Klage gewesen zu sein, denn der Lehrer, der auf Veranlassung des Ortsschulinspektors (Pastor R.) eine Untersuchung gegen sich beantragt hatte, ist von seinem Amte suspendiert worden. Man hat dort eine Protestversammlung gegen den Lehrer einberufen, die von 600 Personen besucht war, und in der auch der betreffende Ortsschulinspektor als Redner und Ankläger des Lehrers auftrat! Man wird dieses Vorgehen unbegreiflich finden. Der Ortsschulinspektor konnte ja sogleich eine fernere Wirksamkeit des Lehrers unmöglich machen (wie ja auch geschehen ist); dazu war doch wahrlich nicht nötig, das Volk aufzuregen und die Mißstimmung gegen die Schule noch zu verstärken. Jedenfalls hätte er das Ergebnis der durch ihn veranlaßten Untersuchung abwarten müssen, dann war zu Weiterem immer noch Zeit. Solche Taktlosigkeit eines Mannes, der durch sein staatliches und sein kirchliches Amt berufen ist, alle erziehlichen Kräfte der Gemeinde zu pflegen, ist noch schärfer zu verurteilen als die Hetzerei der sozialdemokratischen Presse.

Zur Ordensverleihung an hessische Lehrer. Im Großherzogtum Hessen hatte der Landes-Lehrerverein bekanntlich einen Antrag an das Ministerium gerichtet, in dem gebeten wurde, den Lehrern überhaupt keinen Orden mehr zu verleihen. Die Eingabe war veranlaßt durch die verschiedenartige Behandlung, welche man den Lehrern untereinander und gegenüber anderen Beamtenkategorien angedeihen ließ. Die Ordensfrage ist nunmehr durch einen Ministerial-Erlaß folgendermaßen geregelt worden. Alle seminarisch gebildeten Lehrer erhalten mit dreißig Dienstjahren das silberne Kreuz des Verdienstordens Philipps des Großmütigen mit der Krone, mit 36 Dienstjahren das Ritterkreuz desselben Ordens. Unterschiede zwischen Lehrern und Schulleitern, Lehrern an Volksschulen und anderen Anstalten werden nicht mehr gemacht.

Die Großherzoglich hessische Regierung hat mit dieser Entscheidung sich auf die Seite der Lehrer gestellt; das ist um so bemerkenswerter, als das Vorgehen der Lehrer eine ungewöhnlich deutliche Kritik enthielt und gewiß nicht angenehm empfunden worden ist. Man wird die hessischen Kollegen zu diesem Erfolg beglückwünschen. Uns erscheint als besonders wichtig, daß man in Hessen die zunehmende Zerspaltung des Lehrerstandes für bedenklich hält und ihr wenigstens durch Unterschiede bei der Erteilung von Ordensauszeichnungen keinen Vorschub leisten will.

Bittere Worte über die Regierung in Elsaß-Lothringen finden wir in der „Post", sie spricht geradezu von dem „Totengräber der deutschen Schulen im Reichsland". „Zu den gröbsten Fehlern, welche die elsaß-lothringische Regierung bisher begangen hat (und wenige sind das wahrlich nicht!), gehört zweifellos ihr Verhalten gegenüber der reichsländischen Lehrerschaft, die bisher als eine feste und treue Stütze des Deutschtums gelten konnte und die in hingebungsvoller, begeisterter Arbeit auch außerhalb ihrer eigentlichen Berufstätigkeit als Pionier des deutschen Gedankens gewirkt hat. Seit geraumer Zeit hat die Regierung es aber zuwege gebracht, daß jetzt auch hier die Frucht des Unmuts und der Verbitterung unter der Asche zu glimmen begann. Und nun hat die elsaß-lothringische Schulverwaltung das bis zum Rand gefüllte Maß der Unzufriedenheit pflichttreuer Arbeiter zum Überlaufen gebracht. Sie hat sich nicht gescheut, dem Landtag ein Lehrerbesoldungsgesetz vorzulegen, das an der jämmerlichen rechtlichen Stellung (die Lehrer befinden sich infolge ihres Besoldungsjammers und des Zwanges zu Nebenämtern

als Gemeindeschreiber und Kirchendiener ganz unter dem Einfluß der nationalistisch gesinnten oberen Zehntausend und der Geistlichkeit) nichts änderte, aber auch in der Festsetzung der zukünftigen Besoldung jede gerechte und auch nur einigermaßen wohlwollende Behandlung vermissen ließ.

Der Vater dieser jedem Billigkeitsgefühl ins Gesicht schlagenden Vorlage ist der Präsident des elsaß-lothringischen Oberschulrats Dr. Albrecht. Er ist, das muß einmal deutlich gesagt werden, der Totengräber der nationalen Schule im deutschen Reichsland Elsaß-Lothringen. Zu diesem Leiter des deutschen Schulwesens hat die elsaß-lothringische Lehrerschaft noch nie Vertrauen gehabt; in den letzten Jahren ist das Vertrauen zwischen der Spitze und den Untergebenen immer schlechter geworden.

Schon mehrfach hat die Lehrerschaft ihrem berechtigten Groll gegen diesen Mann Ausdruck gegeben, der sich im übrigen auch gegen seine Mitarbeiter, die Geheimräte Dr. Schlemmer, Dr. Lathmer und Dr. Stehle richtet. Schon längst ist der letzte Rest von Vertrauen und Anhänglichkeit an diese Leiter des elsaß-lothringischen Schulwesens geschwunden. Die Erbitterung aber stieg noch, als der oben erwähnte Besoldungsentwurf bekannt wurde. Das war also der Dank der deutschen Regierung für jahrelange treue Arbeit; und damit hoffte der Oberschulrat die Lehrer zu weiterer Mitarbeit anzuspornen? Statt die Lehrerschaft immer fester mit dem Deutschtum zu verbinden, glaubte man sich den Luxus des verschärften Zurückstoßens leisten zu können. Die Antwort darauf ist denn auch nicht ausgeblieben. Sie lautet: Austritt aus den vaterländischen Vereinen, Versagung der Mitwirkung bei der Wohlfahrtspflege, gleichgültige Haltung gegenüber der Fortbildungsschule und der staatsbürgerlichen Erziehung, keine Parteinahme bei der Frage der Einführung des französischen Unterrichtes in die Volksschule usw. Mit welchen Gefühlen mögen die dermaßen verbitterten Lehrer wohl an die Arbeit gehen! Man mag es bedauern, daß es soweit gekommen ist; verdenken kann man es den Lehrern nicht, die fortgesetzt schlecht behandelt werden und die immer zusehen müssen, wie für sie allein nichts in der Krippe ist. Schließlich haben auch sie Anspruch darauf, anständig und ihrem Stande entsprechend besoldet zu werden."

Die **Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung** hat in letzter Zeit ihre Tätigkeit nach verschiedenen Richtungen ausgebaut. Der in diesen Tagen veröffentlichte neueste Geschäftsbericht der Gesellschaft gibt darüber näheren Aufschluß. Insbesondere sei darauf hingewiesen, daß die Vereinigung seit kurzem eine Zeitschrift herausgibt, in der über die Entwicklung der Frage der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung im In- und Auslande laufend berichtet wird. Diese „Mitteilungen" dürften, ebenso wie die von der Vereinigung veröffentlichten Schriften über die Methodik der staatsbürgerlichen Erziehung in den verschiedenen Schulgattungen, besonders in Lehrerkreisen Interesse finden; gehört doch die Frage der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung zu den meist besprochenen Problemen der modernen Schulreform. Allgemeinere Beobachtung verdient der von der Vereinigung vom 12.—17. August 1912 in Jena veranstaltete Sonderkursus für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Dieser Kursus wird im Rahmen der von Universitätsprofessor Dr. Rein alljährlich veranstalteten wissenschaftlichen Ferienkurse (über Naturwissenschaft, Pädagogik, Religionswissenschaft, Physiologie, Psychologie, Philosophie, Literatur, Kunst, Geschichte, Vortragskunst) abgehalten, die sich wachsender Beliebtheit erfreuen; sie werden alljährlich von etwa 600 Teilnehmern, davon zur Hälfte Lehrern des In- und Auslandes, besucht. Der Kursus der Vereinigung umfaßt folgende, je sechsstündige, Vortragsreihen: 1. Wissenschaftliche Kurse über das deutsche Staats- und Wirtschaftsleben. „Die Hauptprobleme der allgemeinen Staatslehre und Politik." Universitätsprofessor Dr. E. Brandenburg, Leipzig, „Die Reichsverfassung und ihre Bedeutung für den Staatsbürger". Dr. Geffcken, Professor des öffentlichen Rechts an der Handelshochschule in Köln, „Deutschlands Anteil am Weltverkehr" (mit Lichtbildern!). Dr. A. Hennig, Friedenau, Herausgeber der Monatsschrift „Weltverkehr". 2. Pädagogisch-praktische Kurse über die Methodik der staatsbürgerlichen Erziehung (mit praktischen Unterrichtsbeispielen): „Grundsätzliche Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung", Dr. Rühlmann, Oberlehrer in Leipzig. „Staatsbürgerliche Erziehung in Lehrerseminaren", Professor A. Wetzel, Eßlingen a. N. „Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in den höheren Schulen, Gymnasialdirektor Professor E. Stutzer, Görlitz. „Staatsbürgerliche Erziehung in Fach- und Fortbildungsschulen", Dr. A. Schröter, Oberlehrer an der öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig. Außerdem sind Einzelvorträge hervorragender Persönlichkeiten und einige Exkursionen vorgesehen. Die Vereinigung wird Urlaubsgesuche

von Lehrern, die an den Kursen teilnehmen wollen, unterstützen. Ausführlichere Programme der Jenaer Kurse, Geschäftsberichte, Probehefte usw. sind von der Geschäftsstelle der Vereinigung (Charlottenburg, Giesebrechtstr. 19) kostenlos zu beziehen.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Pädagogik.

1. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Herausgeg. von Dr. G. Anton, Dr. E. Martinak, J. Trüper und Chr. Ufer. Heft 64: Das Beobachtungshaus der Erziehungsanstalten. Nach einem in Frankfurt a. M. gehaltenen Vortrage von Dr. J. Petersen. Heft 70: Der Selbstmord im kindlichen und jugendlichen Alter, von Dr. med. Eugen Neter. Heft 71: Zur Kenntnis der Ernährungsverhältnisse Berliner Gemeindeschüler, von Dr. L. Bernhard. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909 u. 1910. Preis 40, 40 und 45 Pf.

In dem ersten der genannten Hefte begründet Dr. P. die Notwendigkeit und den Zweck besonderer Beobachtungshäuser für Erziehungsanstalten, von denen aus die Kinder auf Grund der gemachten Erfahrungen einer zweckentsprechenden Behandlung in Familien oder besondern Anstalten zuzuweisen seien. Nr. 70 behandelt das noch immer aktuelle Thema vom Standpunkt des Arztes aus. Nr. 71 entrollt ein trübes Bild sozialer, wirtschaftlicher und moralischer Schäden, verbreitet sich aber auch zugleich über die in Angriff genommenen Mittel zu ihrer Abhilfe.

2. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. 378. Heft: Prof. Dr. Lehmanns Ansicht über den Neu-Herbartianismus kritisch beleuchtet, von Dr. phil. A. Richter. 391. Heft: Über die Notwendigkeit eines gesetzlichen Schulzwanges für Taubstumme in Preußen, von Direktor Dr. Richter-Homberg. 394. Heft: Gegen die öffentlichen Osterprüfungen an Volksschulen, von Dr. Max Georg. 396. Heft: Eine Reise durch die Land-Erziehungsheime, von Dr. Hans v. Kap-herr. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909 u. 1910.

In Nr. 378 widerlegt Dr. Richter Professor Lehmanns Ansicht über den Neu-Herbartianismus und findet die Erklärung von L.'s Gegnerschaft in dessen Befangenheit im Historismus. Nr. 391 beantwortet die drei Fragen: Ist das zu fordernde Schulzwangsgesetz juristisch möglich? Ist ein besonderes Gesetz nötig, und ist es für Preußen finanziell durchführbar? in bejahendem Sinne. Nr. 394 beweist die Unzweckmäßigkeit der öffentlichen Prüfungen an Volksschulen und fordert ihre endgültige Abschaffung. In Nr. 396 weist K. nach, mit welchen Erfolgen in den L. die Zöglinge zum Wirklichkeitssinn und zur Gegenwartsarbeit erzogen werden. Die Ansichten des Verfassers über das Ziel des religiösen Unterrichts sind einseitig und unrichtig.

3. Unterrichtslehre von Hermann Itschner. 2. Band, der besondern Unterrichtslehre erste Hälfte: Naturkunde, Geschichte, Geographie, Religionslehre, Sittenlehre. Leipzig, Verlag von Quelle & Meyer, 1910. 492 S. Preis geh. 7,20 M., geb. 7,80 M.

Itschners Unterrichtslehre zeigt wesentlich andere Züge wie andere bekannte Werke derselben Art. Es kommt dem Verfasser durchaus nicht darauf an, fertige Rezepte für die Unterrichtspraxis zu geben; er will vielmehr tiefer graben. Deshalb erörtert er die wichtigsten sachlichen Probleme auf dem Gebiete der Naturkunde, Geschichte, Geographie, Religions- und Sittenlehre, um daraus die Grundzüge für einen Unterricht zu gewinnen, der „als Entbindung gestaltender Kraft" gefaßt werden soll. Die Ausführungen über die drei ersten Unterrichtsfächer finden unsern vollen Beifall, besonders ist die Art und Weise, wie J. aus den grundlegenden Betrachtungen die Aufgaben der unterrichtlichen Behandlung des Gegenstandes gewinnt, als meisterhaft zu bezeichnen. Man vergleiche beispielsweise das Kapitel: Stoffgestaltung in Geschichte. Freilich verlangt ein solcher Unterricht Lehrer, die über dem Stoff stehen und als wahre Künstler ihn schöpferisch zu gestalten vermögen, und Schüler, deren geistige Fassungskraft im allgemeinen weit über das Durchschnittsmaß

hinausgeht (siehe den Entwurf über „China"). Die Ansichten des Verfassers über Religion und Religionsunterricht müssen wir dagegen ablehnen. Seine Darstellung des Lebens Jesu und insbesondere seines Erlösungswerkes entspricht wohl dem modernen Entwicklungsgedanken, sie setzt sich aber in direkten Gegensatz zu den biblischen Zeugnissen. Der Versuch, die „alte Versöhnungslehre" und die Idee des stellvertretenden Leidens durch eine „vergeistigte Sühnetheorie" zu ersetzen, die den zeitgemäßen Anschauungen gerecht werden will, zeigt am deutlichsten, wohin der Mensch kommt, wenn er die herben Wahrheiten des Wortes Gottes nach seinem Gutdünken deutet und formt. Man glaube doch nicht, daß man mit einem Religionsunterricht auf dieser Grundlage den Nöten unserer Tage begegnen könne. — Von dieser Ausstellung abgesehen, sei das Werk zum Studium empfohlen, es ist keine Alltagslektüre.

4. **Der Pessimismus und die Erziehung** von R. Block. Band XVIII. Heft 6 der Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau. Minden i. W., C. Marowsky, Pädagog. Verlagsbuchhandlung. Einzelpreis 60 Pf.
Die Arbeit leidet an Unklarheiten. In seinen Zitaten ist der Verfasser mitunter frei.

5. **Sozialpolitik und Schulhygiene** von Hans Suck. Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. XIV. Band. Heft 1. Bielefeld, Verlag von A. Helmichs Buchhandlung. Einzelpreis 60 Pf.
Eine tüchtige Arbeit, welche die Schulhygiene unter den Gesichtspunkt der sozialen Fürsorge rückt und ihr damit die rechte Stelle im Ganzen der Volkserziehung anweist. Die Aufgabe der sozialpolitischen Pflichten beleuchtet der Verfasser in bezug auf die Wehrfähigkeit, die Berufstüchtigkeit und die Erziehungspflichten in der Familie, um sodann ausführlich auf die Mitwirkung der Schulhygiene bei der sozialen Jugenderziehung einzugehen. Diese letzteren Ausführungen verdienen besondere Beachtung. Das Schriftchen ist wohl geeignet, das Interesse für diese wichtige Frage zu wecken und zu vertiefen.

6. **Pädagogische Lesestücke aus den wichtigsten Schriften hervorragender Pädagogen der Neuzeit** von E. Sperber und H. Großer. 5. Heft der pädagogischen Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker. Als Unterlage für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik und zur Förderung der Privatlektüre für ev. Seminare herausgegeben von E. Sperber. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann, 1909.
Dieses 5. Heft enthält Proben aus den Hauptwerken folgender neuern Pädagogen: Mayer, Stoy, Ziller, Waitz, Dittes, Willmann, Dörpfeld, Rein und Natorp. Dazu treten zur Vervollständigung des 3. Heftes Kant, Niemeyer und Palmer, und zum Schluß ist um der Bedeutung willen, welche die Psychologie für die moderne Pädagogik gewonnen hat, auch Wundt aufgenommen. Den Proben ist jedesmal eine gedrängte Biographie des Pädagogen, von dem zweiten Herausgeber verfaßt, vorangestellt, die auch den innern Werdegang desselben kurz darlegt. Die Auswahl der gebotenen Kapitel aus den wichtigsten Schriften ist wohl geeignet, die Eigenart jedes Pädagogen, so gut es in dem beschränkten Umfange möglich war, zur Darstellung zu bringen. Das Werk kann jedenfalls dem Seminarzögling die schwierige Aufgabe, einen Pädagogen zu wählen, in dessen Anschauungen er durch gründliches Selbststudium tiefer eindringen will, wesentlich erleichtern.

7. **Geschichte der neuen Pädagogik.** Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium von Friedrich Heman. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Osterwieck a. Harz und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt. Preis brosch. 4,20 M., geb. 5 M.
Dieses vortreffliche Werk, dessen Hauptvorzug darin besteht, daß es die Entwicklung der Pädagogik in ihrem tiefsten innern Zusammenhang mit der Entwicklung des gesamten geistigen Leben unsers Volkes aufzeigt, ist beim Erscheinen der ersten Auflage einer ausführlicheren Besprechung unterzogen worden. Da der Inhalt im großen und ganzen derselbe geblieben ist, so beschränken wir uns bei der Anzeige der neuen Auflage auf die Angabe der Veränderungen. Die Abhandlungen über Universität und Gymnasium sind jetzt dem 12. Kapitel: Ausbau der Schule zur Staatserziehungsanstalt eingefügt, was dem Zusammenhang besser entspricht. Neu hinzugekommen sind die Abschnitte über Real- und Mädchenschule, während die Ausführungen über „die Krisis des Bildungsideals am Beginn des XX. Jahrhunderts" eine entsprechende Erweiterung erfahren haben, die eine

zwar scharfe, aber berechtigte Kritik der neuzeitlichen Reformbestrebungen enthält. Ohne Frage wird das Werk, das sich in Lehrerkreisen bereits der größten Wertschätzung erfreut, in dieser 2. Auflage zu der alten recht viele neuen Freunde gewinnen.

8. **Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.** 13. Heft, herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909. Preis 2,40 M.

Zum 13. Mal erscheinen die den Freunden Herbartischer Pädagogik wohlbekannten Mitteilungen aus dem Universitäts-Seminar zu Jena. Aus den Abhandlungen, die allgemeineres Interesse beanspruchen, heben wir hervor: Rein, Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unsern Universitäten, enthaltend eine Kritik der Gutachten der drei bayrischen Landesuniversitäten über die Errichtung eigener Lehrstühle für Pädagogik und Übungsschulen; 2. Böhm, Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises, die unter vollständiger Ablehnung der von Hartmann vertretenen Grundsätze eine durch den ganzen Schulunterricht planmäßig fortgesetzte Analyse fordert; 3. Böhm, Zum Unterricht in Erdkunde und Heimatkunde und 4. Lensch, Einige Bemerkungen zu der Frage über die Öffentlichkeit des Unterrichts.

9. **Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an?** Anregungen und Gesichtspunkte von Ernst Lüttge. 2. erweiterte Auflage. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich, 1910. Preis 50 Pf.

Die Antwort auf die gestellte Frage gibt L. in der Forderung: Erziehung zur lernmethodischen Selbständigkeit. So ungemein einfach und selbstverständlich das klingt, so schwer ist die Verwirklichung in der Praxis. Mag man in der Arbeit auch, wie L. am Schlusse selbst bemerkt, manchen bekannten Gedanken finden, mag man auch manche empfohlene unterrichtstechnische Maßregel in seiner Arbeit längst angewandt haben, es ist doch nicht ohne Wert, „wenn derartige Einzelheiten unserer pädagogischen Kleinarbeit einmal wieder unter einem höheren Gesichtspunkte, dem der allgemeinen Erziehungsaufgabe, betrachtet werden". — So sei auch dieses Schriftchen allen denen empfohlen, die sich in ihrer täglichen Berufsarbeit immer gern wieder zum neuen Nachdenken anregen lassen.

10. **Protestantische und katholische Erziehung und Charakterbildung,** von Dr. theol. C. W. Kambli, Dekan. Osterwieck a. Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt. Preis 0,60 M.

Wenn die Abhandlung auch manchen erziehlich nützlichen Gedanken enthält, so nimmt sie doch in der religiösen Frage einen von unsern Anschauungen so abweichenden Standpunkt ein, daß eine Auseinandersetzung zwecklos erscheint.

11. **Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen.** Von H. Schwochow. 10. Auflage. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1909. Preis 3,20 M., geb. 3,80 M.

Wie weitverbreitet Schw.'s „Vorbereitung" ist, geht schon allein aus der hohen Zahl der Auflage hervor, die ihre Brauchbarkeit zur Genüge dartun. In eingehender, klarer, überall das Wesentlichste in den Vordergrund rückender Darstellung gibt der Verfasser die wichtigsten Handreichungen für die Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände, die durch einen reichhaltigen Literaturnachweis, in dem die empfehlenswertesten Werke besonders hervorgehoben sind, unterstützt werden. Zahlreiche Themen und Aufgaben aus stattgefundenen Prüfungen geben ein deutliches Bild von den gestellten Forderungen. Der Vollständigkeit halber möchten wir empfehlen, die Literatur durch folgende Werke zu ergänzen: Falk, Gerold und Rother, Lebensvoller Geschichtsunterricht — Penk, Morphologie der Erdoberfläche; — Schmeil und Fitschen, Flora von Deutschland; — von Kirchner, Blumen und Insekten; — Adler, Theorie der geometrischen Konstruktionen; — Weber, Encyklopädie der elementaren Algebra und Analysis; — Salomon-Fiedler, Analytische Geometrie des Raumes.

12. **Persönlicher Unterricht,** von J. L. Jetter. Straßburg i. E., Verlagsbuchhandlung Friedrich Bull, 1910. Preis 2,80 M.

In geistvoller Weise behandelt J. die Frage, was der Unterricht zu beachten hat, damit er unter der Wucht des Stoffes die Persönlichkeit nicht erdrücke, sondern ihr vielmehr zur selbständigen Entwicklung verhelfe. Dies geschieht dadurch, daß er in allen seinen Maßnahmen das eigene Ich des Zöglings zum Mittelpunkt macht. Der persönliche Unterricht beobachtet beim Lehren stets den von Herbart geforderten Rhythmus der

Gedankenbewegung in Analyse und Synthese und gestaltet das Lernen als Beschäftigung, Belehrung und Darstellung. So finden hier alle von der modernen Unterrichtsreform aufgestellten Forderungen ihre Berücksichtigung. Das Werk gibt auch dem erfahrenen Lehrer wertvolle Anregungen.

13. **Die Zweistufigkeit des Unterrichts.** Ein straffer Weg für die Erledigung unserer Lehraufgaben. Von H. Schreiber, Würzburg. 8. Heft der Sammlung: Zur Volksschulpädagogik, herausgeg. von Rektor Hemprich. Langensalza, Julius Beltz, Verlagsbuchhändler, 1910. Preis 0,50 M.

Die Zweistufigkeit umfaßt die Stufe des Eindrucks und die des Ausdrucks. Was durch Anschauung und Verständnis zum geistigen Eigentum des Schülers geworden ist, das soll nun sprachlich oder werktätig zum Ausdruck gebracht werden. Das ist allerdings nichts wesentlich Neues, doch wirkt die Art und Weise, wie Schr. dies näher ausführt, recht anregend.

14. **Die psychologisch-pädagogische Bedeutung der Lernfrage und ihre praktische Behandlung in der Schule,** von Rektor Xaver Weſterius. Pädagogische Studien, herausgegeben von L. Mittenzwey. 191. Heft. Leipzig, Sigismund & Volkening. Preis 40 Pf.

Enthält keine neuen Gedanken.

15. **Lehrbuch der Pädagogik,** von Dr. W. Ostermann, Geheimer Regierungsrat und Provinzialschulrat und Wegener, Seminar-Oberlehrer. II. Teil: Geschichte der Pädagogik von Dr. W. Ostermann. V. Teil: Schulkunde von L. Wegener. 31. bis 40. Tausend. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung und Hof-Buchdruckerei, R. Schwarz, 1910. Preis brosch. je 3,60 M.

Nachdem die verwandten Unterrichtswerke von Schumann und Schorn ihre Gestalt fast völlig geändert haben, tritt nun auch das bekannte Lehrbuch von Ostermann und Wegener neu umgearbeitet vor die Lehrerwelt. Es erscheint jetzt in einzelnen, selbständig für sich bestehenden Teilen, von denen der zur Besprechung vorliegende II. Teil, der in der 3. Auflage nur 95 Seiten umfaßte, jetzt auf 304 Seiten erweitert ist. Mit der äußern Vermehrung ist eine innere Verbesserung Hand in Hand gegangen. Der erste der beiden Verfasser, der diesen Teil bearbeitete, hat nicht nur die früher nur fragmentarisch behandelten Pädagogen nach Pestalozzi jetzt eingehend gewürdigt, sondern auch, dem Fortschritt der Wissenschaft entsprechend, den modernen Problemen: experimentelle Psychologie und Pädagogik, Sozialpädagogik usw. eine ausreichende Behandlung angedeihen lassen, wobei er einen einwandfreien Standpunkt einnimmt, das Gute und Wertvolle anerkennt, aber auch die Grenzlinien für jene Gebiete klar und bestimmt heraushebt. Es wäre aber wünschenswert, wenn der tiefere Zusammenhang in der Entwicklung der pädagogischen Anschauungen mit den geistigen Bewegungen des jeweiligen Zeitabschnitts, wie dies Hemann in seiner Geschichte der Pädagogik tut, nachgewiesen würde. Dies erscheint uns um so notwendiger, da das Werk, wie das Vorwort bemerkt, „als Hilfsmittel für den Gebrauch des Lehrers der Pädagogik sowie für Zwecke der Fortbildung und der Autodidaxie" bestimmt sein soll.

Der V. Teil: Schulkunde, von dem zweiten Herausgeber bearbeitet, ist als reichhaltig, gediegen und sachgemäß zu bezeichnen. Gegen den Inhalt ist im ganzen nichts einzuwenden. Wünschenswert wäre bei einer Neuauflage die Erwähnung der Ellrichschen Schulgeräte, sowie in Literatur die Anführung folgender Werke: 1. Der Lehrmittel-Sammler; 2. Neuendorff, Hinaus in die Ferne und 3. Agahd, Lehrerschaft und Jugendfürsorge in Stadt und Land. Wir empfehlen diesen Band insonderheit jüngern Lehrern als Wegweiser für Amt und Fortbildung.

16. **Handbuch der Pädagogik,** nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von Dr. Karl Heilmann, Reg.- u. Schulrat. III. Band. Geschichte der Pädagogik. Mit Abbildungen und Kartenskizzen. 9. verbesserte Auflage. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1911. Preis brosch. 4 M.

Von dem in der Lehrerwelt wohlbekannten und als Lehrbuch hochgeschätzten Heilmannschen Werke liegt in 9. Auflage der III. Band: Geschichte der Pädagogik vor. Dieselbe ist bis zur Gegenwart fortgeführt und enthält als neues Kapitel einen „Rückblick auf die Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens vom 19. Jahrhundert ab". Uns erscheint letzterer Abschnitt in dieser Fassung zum Unterricht in Lehrerbildungs-

anstalten wenig geeignet. Die Bedeutung der dort zur Besprechung gebrachten wichtigen pädagogischen Fragen, die dem ins Amt gekommenen jungen Lehrer entgegentreten, erheischt eine ungleich eingehendere Berücksichtigung. Das Lehrbuch würde dem Seminarzögling ohne Frage einen großen Dienst erweisen, wenn es in dieser Hinsicht richtunggebend auf ihn einwirkte.

Mülheim-Ruhr. Protsch.

Franz Liszt in seinen Briefen. Von Ed. Reuß. (Bücher der Weisheit u. Schönheit.) Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Geb. 2,50 M.

Das Buch läßt uns in den dargebotenen Briefen eine bedeutende Künstlerpersönlichkeit schauen, auch ein Stück Menschentum, wenn auch nicht immer ein anziehendes. Wozu der Herausgeber diesem doch für weitere Kreise bestimmten Buche gerade diese Einleitung gegeben hat, ist schwer einzusehen. Anstatt allerlei auseinanderstrebende Beziehungen aufzunehmen, hätte er doch wohl besser getan, das Verständnis der Briefe durch ein knappes, geschlossenes Lebensbild zu eröffnen. — Wenn wir z. B. in den Briefen sehen, wie Liszt, der viele Jahre hindurch in Deutschland Gastfreundschaft genossen hatte, im Jahre 1870 mit seinen Sympathien ganz auf der Seite der Franzosen stand — Napoleon III. war ihm der größte Mann des Jahrhunderts — so wäre es doch gewiß von Wichtigkeit gewesen, wenn man vorher erfahren hätte, daß er von Geburt Ungar war.

Ullstein-Jugend-Bücher. In dieser kurz vor Weihnachten erschienenen neuen Sammlung werden die besten und für die Jugend geeigneten Stoffe der Weltliteratur, von Schriftstellern der Gegenwart neu gestaltet, dargeboten. Jedes Bändchen kostet hübsch gebunden, in buntem Umschlag, mit Bildern nur 1 M. Bis jetzt sind erschienen:

Siegfried der Held von Rud. Herzog.
Gulliver in Liliput von Otto Ernst.
Die neidischen Schwestern von Gustav Falke.
Münchhausens Abenteuer von E. von Wolzogen.
Der Kampf um Troja von F. v. Zobeltitz.

Die Bücher verdienen, warm empfohlen zu werden.

Jeremias Gotthelf, Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Mit einer Einleitung von Adolf Bartels. Leipzig, Hesse & Becker. Leinenbd. 2,50 M.

Dieses echte Volksbuch, zugleich eines der wertvollsten Bücher für das Lehrerhaus, wird uns hier in hübschem, kräftigem Band zu einem sehr mäßigen Preise geboten. Mit Recht sagt Ad. Bartels: „Ein gut Teil der pädagogischen Weisheit Jeremias Gotthelfs, des größten deutschen Volksschriftstellers, ist heute noch so frisch wie am ersten Tag, aber auch an seiner politischen Weisheit soll man in unsern Tagen nicht stillschweigend vorübergehen. In größeren Verhältnissen spielen sich die Kämpfe, die einst den Kanton Bern durchtobten, in unseren Tagen wiederum ab, und wie damals suchen auch jetzt die politischen Parteien sich des (inzwischen viel einflußreicher gewordenen) Lehrerstandes zu ihren Zwecken zu bedienen. Die Lehrer aber gehören ihrem Volk als Ganzem, kein Stand darf sich weniger als sie von Parteileidenschaft verblenden lassen. Möge diese einfache Wahrheit beim Lesen des Gotthelfschen Buches recht zahlreichen Lehrern ins Herz dringen."

Kirchners Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 6. Aufl. Neubearbeitung von Dr. Carl Michaelis. Leipzig, Meiner. Geb. 14 M.

Jeder, der sich eingehender mit psychologischen und philosophischen Studien befaßt, kommt immer wieder in die Lage, eines Ratgebers zu bedürfen, sei es, daß es sich um Unklarheiten über einen Begriff, um die Bedeutung und verschiedene Gestaltung eines Begriffs in seiner geschichtlichen Entwicklung oder um Abgrenzung eines Begriffes gegen einen andern handelt. Als einen solchen Ratgeber möchten wir das vorliegende Werk bestens empfehlen. Es bietet auf 1124 Seiten einen außerordentlich reichen Stoff. Bei großer Knappheit in der Darstellung bringen die einzelnen Artikel — besonders in Verfolgung der geschichtlichen Entwicklung und Wandlung der Begriffe — weit mehr, als man erwartet. Wer das Buch einige Zeit gebraucht hat, dem wird es unentbehrlich sein.

A.

W. Vogelsang, Der fixe Rechner. Düsseldorf, Verlag Bagel.

Jeder Praktiker weiß, wie notwendig es ist, von Zeit zu Zeit die Rechenkraft seiner Schüler an Aufgaben zu üben, die nicht dem Schülerbuche entnommen sind; dann läßt sich einwandfrei feststellen, ob es zu einer tatsächlichen Beherrschung des Stoffes gekommen

ist. Das ist nicht nur innerhalb eines Schuljahres, sondern vor allem beim Übergang aus einer Klasse in die andere nötig. Dabei wird man auch den Schülern Gelegenheit geben müssen, zu beweisen, daß sie zu einer selbständigen Lösung der Aufgaben im Sinne des Ministerialerlasses vom 31. 1. 1908 geführt worden sind. Diese besonderen Veranstaltungen zur Feststellung der Unterrichtsergebnisse im Rechnen unterbleiben aber häufig oder werden in sehr beschränktem Maße ausgeführt, weil es fast immer an Zeit mangelt, jedem Schüler seine Sonderaufgaben zu geben. Diesem Übelstande hilft das oben genannte überaus praktische Lehrmittel ab. In 4 Serien werden auf kleinen Kartons (8 : 11 cm) je 2 × 30 Aufgabengruppen geboten für das 6., 7. und 8. Schuljahr, die letzte Serie enthält 2 × 30 Aufgaben aus der Raumlehre. Jeder Schüler — auch der der stark besetzten Klassen — erhält auf seinem Kärtchen eine Aufgabe mit ganzen Zahlen, eine Aufgabe mit Brüchen und zwei Textaufgaben aus dem Rechenpensum seines Jahrganges zur selbständigen Lösung. Da ein Abschreiben bei der Verschiedenartigkeit der Aufgaben ausgeschlossen ist, kann die Rechenfähigkeit in jedem einzelnen Falle bei Prüfungen innerhalb eines Jahres, bei Versetzungen wie auch bei Aufnahme neuer Schüler ohne jeden Zeitverlust bald und sicher festgestellt werden.

Den Kärtchen jedes Jahrganges, die in sauberen Papphülsen geliefert werden, ist ein Blatt mit den zugehörigen Antworten beigefügt. Preis jeder Serie 1,50 M.

Bei der Benutzung des „fixen Rechners" ist zu beachten, daß die einzelnen Serien durchweg die Schlußleistung des betreffenden Jahrganges feststellen wollen.

Bei einer späteren Neuauflage, die sich bei der überaus praktischen Art des neuen Lehrmittels vielleicht bald als notwendig erweisen wird, wäre zu wünschen, daß auch die Aufgabenergebnisse auf einem festen, zusammenklappbaren Karton und nicht auf einem losen, leicht verlierbaren Blatte beigegeben würden.

Ebd. Gr.

Dr. Scholz, vormals Direktor der Kranken- und Irrenanstalt zu Bremen, **Die Charakterfehler des Kindes.** Eine Erziehungslehre für Haus und Schule Dritte Auflage, herausgegeben von F. Trüper. Leipzig, Ed. H. Mayer, o. J. X und 304 Seiten. 8°. 5,50 M., gebd. 6,50 M.

Müttern und jungen Lehrern aufs wärmste zu empfehlen. Für Elternabende gut zu verwenden. Es werden 35 Kindertypen genau besprochen. Die ärztliche Erfahrung des Verfassers hat Inhalt und Darstellung vorteilhaft beeinflußt, die Zusätze Trüpers sind zeitgemäß. Dr. L. Bornemann.

Neue Bücher.

Freudenberg, Was schreibe ich ins Album. 21.—30. Tausend. Dresden, Huhle. 10 Pf.

Herz, Lebenskunde. Ebda. Geb. 1,50 M.

Unger, Beiträge zur erbaulichen Behandlung des Relig.-Unterrichts auf der Unterstufe. Dresden, Heinrich. 1 M.

Schiffels, Die Reichsversicherungsordnung vom 19. Juli 1911. Für Volks- und Fortbildungsschulen. Lehrerheft. Wittlich, Fischer. 30 Pf.

Vogelsang, Der fixe Rechner. Kärtchen mit Aufgaben zur Prüfung und Übung. Düsseldorf, Bagel. Jede Serie von 60 Karten 1,50 M.

Troll, Das erste Schuljahr. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 3,50 M.

Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 5. Aufl. Ebda. 4,50 (5,50) M.

Sellmann, Das Seelenleben unserer Kinder im vorschulpflichtigen Alter. Ebda. 3 (4) M.

Kraus, „Friedrich der Einzige". Schüleraufführung. Ebda. 20 Pf.

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Ebda.

Heft 78: Dr. Eugenie Breitbart-Schuchmann, Die Behandlung der jugendlichen Rechtsbrecher im russischen Straf- und Prozeßrecht. 1,80 M.

„ 85: Mentzel, Die Pflanzenkenntnis bei den Kindern unserer Elementarklasse. 65 Pf.

„ 89: König, Die Waldschule. 2,20 M.

„ 90: Vincenz, Zur Analyse des kindl. Geisteslebens beim Schuleintritte. 2,40 M.

Heft 96: Lobsien, Über den Einfluß des Antikenotoxin auf die Hauptkomponenten der Arbeitskurve. 45 Pf.
„ 98: Schauer, Beobachtungen über die typischen Einwirkungen des Alkoholismus auf unsere Schüler. 45 Pf.

Pädagogisches Magazin. Ebda.
Heft 9: Tews, Sozialdemokratische Pädagogik. 4. Aufl. 65 Pf.
„ 21: Hollkamm, Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 2. Aufl. 80 Pf.
„ 27: Kirchberg, Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 2. Aufl. 40 Pf.
„ 52: Schulze, Zur Behandlung deutscher Gedichte. 2. Aufl. 1,20 M.
„ 68: † Dr. Otto W. Beyer, Die erziehende Bedeutung des Schulgartens. 2. Aufl. 30 Pf.
„ 122: Armstroff, Schule und Haus. 5. Aufl. 50 Pf.
„ 437: Bartholomey, Ludolf Wienbarg, ein päd. Reformer des „Jungen Deutschland". 1,30 M.
„ 453: Wetterling, Staatliche Organisation der Jugendpflege. 2. Aufl. 50 Pf.
„ 454: Tews, Jugendpflege. 2. Aufl. 25 Pf.
„ 459: Dr. Ad. Teuscher, Joh. Heinr. Gottl. Heusinger als Pädagog. 2 M.
„ 460: Dr. Georg Siske, Willens- und Charakterbildung von Joh. Ludw. Vives. 1,20 M.
„ 461: Dr. Joh. Prüfer, Vorläufer Fröbels. 50 Pf.
„ 462: Götze, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts. 1 M.
„ 463: Oldendorff, Höhere Schule und Geisteskultur mit Beziehung auf die Lehrerbildung. 50 Pf.
„ 464: Gerlach, Wie kann man auch in der Massenerziehung die Individualität des Kindes berücksichtigen? 80 Pf.
„ 465: Hertel, Zahnpflege in der Schule. 25 Pf.
„ 466: Schmutz, Früheste Erinnerungen. 40 Pf.
„ 467: Petzold, Das Arbeitsprinzip im naturkundl. Unterricht. 40 Pf.
„ 468: Scheller, Die Methoden des bibl. Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
„ 469: Kubbe, Charakterbildung bei Herbart und Meumann. 1,50 M.
„ 470: Dr. Ad. Sellmann, Der Kinematograph als Volkserzieher? 40 Pf.
„ 471: Lobsien, Das 10 Minuten-Turnen. 35 Pf.
„ 472: Trautermann, Entstehung, Entwicklung und jetziger Stand der Lehrmittelsammlung. 70 Pf.
„ 473: Dr. E. von Sallwürk, Zum Gedächtnis Rousseaus. 30 Pf.
„ 474: Dr. Arndt, Turgot als Pädagoge. 25 Pf.
„ 475: Tews, Familie und Familienerziehung. 90 Pf.
„ 476: Behrens, Die Bürgerkunde im Unt. der höh. Mädchenschule. 30 Pf.
„ 477: Dr. Menzel, Rousseausche Lehren in E. M. Arndts Fragmenten über Menschenbildung. 40 Pf.
„ 478: Löffler, Die staatsbürgerliche Erziehung in der Knaben- und Mädchenfortbildungsschule. 70 Pf.
„ 479: Seifart, Die Betätigung der Hand. 40 Pf.
„ 481: Oldendorff, Geistesleben. Gedanken zur Umbildung uns. inneren Kultur. 80 Pf.

Neukauf u. Heyn, Evang. Religionsunterricht. Leipzig, Wunderlich.
4. Band: Bauer, Urgeschichten, Mose-, Josua- und Richtergeschichten. 5. u. 6. Aufl. 3,80 (4,40) M.
6. Band: Döll, Geschichten aus dem Leben Jesu. 5,80 (6,40) M.

Greten, Die volkstüml. Übungen für Schule und Jugendpflege. Ebda. 1,60 (2) M.

Prüll, Himmels- und Länderkunde: Die außereuropäischen Erdteile. 2. Aufl. Ebda. 2 (2,60) M.

Schmieder, Quellen zur Geschichte. II. Teil (franz. Revolution bis Gegenwart). Ebda. 2 (2,50) M.

Wohlrab, Aus der Praxis der Arbeitsschule. Ebda. 1,60 (2) M.

— Mein zweites Schuljahr. Ebda. 2 (2,50) M.

Binet, Die neuen Gedanken über das Schulkind. Übers. von Anschütz und Ruttmann. Ebda. 4 (4,80) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

August.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Die Dörpfeld-Stiftung und der Rheinische Provinzial-Lehrer-Verband.

Von Rektor Vogelsang in Barmen.

Nach § 5 der Statuten der Dörpfeld-Stiftung „wird je ein Vorstandsmitglied ernannt von der Familie Dörpfeld, der ‚Konferenz ev. Lehrer für Barmen und Umgegend', dem ‚Verein ev. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen', dem ‚Verein für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen' und dem ‚Rheinischen Provinzial-Lehrer-Verband'".

Am 24. März 1911 wandte ich mich deshalb an die beteiligten Vereine mit der Bitte, einen Vertreter in den Vorstand der D.-Stiftung zu entsenden. Der Geschäftsführende Ausschuß des Rhein. Prov.-L.-V. teilte mir daraufhin unterm 18. Juni 1911 mit, daß „Herr Lehrer Grote in Elberfeld die Vertretung des Vorstandes im Vorstande der D.-Stiftung übernommen habe".

In seiner ersten Sitzung am 30. Juni 1911 beschloß nun der fünfgliedrige Vorstand einstimmig: „Die beteiligten Vereine sollen gebeten werden, jährliche Zuschüsse zu zahlen, um den gegenwärtig sich auf 7029,56 M belaufenden Betrag zu erhöhen."

Diesen Beschluß ausführend, bat ich unterm 25. Okt. die 4 beteiligten Vereine, für die nächsten 4 Jahre einen Zuschuß zu leisten. Der Rhein. Prov.-L.-V. war der einzige, der das ablehnte.

Nunmehr baten wir, einem Rate des Herrn Grote folgend, die „Konferenz ev. Lehrer für Barmen und Umgegend" unsere Bitte durch einen entsprechenden Antrag an die Vertreter-Versammlung des Rhein. Prov.-L.-V. zu erneuern. Das geschah, und so wurde in Köln der Antrag vorgelegt, „die Vertreter-Versammlung möge für 4 Jahre (1912—1915)

der D.-Stiftung einen Beitrag von jährlich 50 M bewilligen". Dem Antrag wurde folgende kurze Begründung hinzugefügt:

„Die D.-Stiftung darf satzungsgemäß erst eröffnet werden, wenn ihr Kapital 10000 M beträgt. Um diese Summe schneller zu erreichen, haben die neben dem Prov.-Verein im Vorstand der D.-Stiftung vertretenen Vereine einen jährlichen Zuschuß bewilligt. Wir bitten dasselbe von dem Prov.-V., der auch im Vorstand der Stiftung vertreten ist, und dessen Vorsitzender den Aufruf für das D.-Denkmal und die D.-Stiftung mit unterzeichnet hat."

Ausführlicher begründete der 2. Vorsitzende der „Konf. ev. Lehrer für Barmen und Umgegend" Herr Lehrer an Haack diesen Antrag, indem er mit kurzen aber treffenden Worten ausführte, daß er um Annahme des Antrages bitte:

1. um der geringen Summe willen, die erbeten werde,

2. um des guten Zweckes der Stiftung willen: „Die Zinsen sollen in erster Linie dazu dienen, Bearbeitungen von pädagogischen Preisfragen aus dem Gedankenkreise Dörpfelds bezw. Herbarts durch Preise auszuzeichnen. Ferner sollen die Zinsen dazu verwendet werden, die Hauptschriften D.s und geeignete Schriften über D. als Auszeichnung an würdige Seminaristen zu verteilen",

3. um des Anteils willen, den der Rhein. Prov.-L.-V. an der Verwaltung der Stiftung hat, in deren Vorstand er durch Herrn Grote vertreten ist und seinen Einfluß geltend machen kann,

4. um des Mannes willen, dessen Gedanken durch die Stiftung in weitere Kreise getragen, ausgebaut und für unsere Volksschule verwertet werden sollen.

Herr an Haack schloß mit den Worten: „Der ehrt sich selbst, der seine großen Männer ehrt."

Nachdem der Beifall, den seine Ausführungen bei einem Teil der Versammlung fanden, sich gelegt, nahm Herr Lehrer Dermietzel-Barmen das Wort. Diejenigen, welche wußten, daß Herr Dermietzel bei der Beerdigung Dörpfelds im Auftrage des Barmer Lehrer-Vereins einen Kranz mit der Inschrift: „Dem Förderer der Wissenschaft der Pädagogik" niedergelegt hatte, konnten erwarten, daß er für den Antrag eintreten werde, denn die D.-Stiftung will im Grunde genommen nur die Wissenschaft der Pädagogik — in der bei Dörpfeld und Herbart sich findenden Ausgestaltung — fördern. Sie sahen sich aber sehr getäuscht; denn Herr Dermietzel führte im Auftrage (der Majorität?) des Vorstandes aus, daß man zwar D. hochschätze, aber die Zwecke der Stiftung finanziell nicht unterstützen könne, weil sie die Schriften D.s weiter verbreiten wolle, aus denen man die besten Gründe für die

konfessionelle Schule entnehmen könne, während doch der Deutsche L.-V. auf dem Boden der Einheitsschule stehe. Es sei auch zu beanstanden, daß die Schriften D.s an „würdige" Seminaristen verteilt werden sollen.

An der Debatte beteiligte sich zunächst Herr Grote-Elberfeld. Er könne das widerspruchsvolle Handeln des Vorstandes des Rhein. Prov.-L.-V. nicht verstehen, der ihn in Wesel mit seiner Vertretung im Vorstande der D.-Stiftung betraut, deren Tendenzen er (nach den Ausführungen des Herrn Dermietzel) verwerfe; er lehne es daher ab, den Vorstand noch weiter zu vertreten.

Darauf nahm ich das Wort, um etwa folgendes auszuführen: Einen Unterschied zwischen D.s Persönlichkeit und Werk zu machen, ist unmöglich; beide sind untrennbar miteinander verbunden. D. tritt allerdings — und mit guten Gründen für die konfessionelle Schule ein — ist aber so liberal, den Eltern und Schulgemeinden, die eine Simultanschule wünschen, diese nicht zu versagen. Wenn der Deutsche Lehrer-Verein aber die Zwangs-Simultanschule fordern sollte, so handelt er illiberal; übrigens hat der Rhein. Prov.-L.-V. in Saarbrücken beschlossen, konfessionelle und Simultan-Schule seien gleichberechtigt. Wenn man an dem Ausdruck „würdige" Seminaristen sich stößt, so setze man dafür „tüchtige". Was die Geschäftsführung anbetrifft, so hat der Vertreter des Rhein. Prov.-L.-V. im Vorstand der D.-Stiftung dieselben Rechte wie die andern Vereine und kann seine Wünsche geltend machen. Im übrigen handelt der Vorstand, soweit er Herrn Dermietzel zugestimmt hat, durchaus inkonsequent. Denn in dem Aufruf zur Errichtung eines Dörpfeld-Denkmals (1901) heißt es: „Die Zinsen der angestrebten Stiftung sollen dazu verwandt werden, Dörpfelds Reformgedanken zu verbreiten und auszubauen und pädagogische Bestrebungen in seinem Sinn und Geist zu unterstützen." Das ist doch im wesentlichen nichts anderes, als was jetzt in den Statuten über den Zweck der D.-Stiftung gesagt wird. Dieser Aufruf ist unterzeichnet von Backes, Winkler (Vors. des Elberf. L.-V.), ferner von Clausnitzer (Vors. des Deutschen L.-V.), Schröder (Vors. des Preuß. L.-V.) und von sämtlichen Vorsitzenden der Zweigvereine des Deutschen L.-V., außerdem von Rektor van Ekeris, Rektor Kopsch, Rektor Rißmann, Dr. L. W. Seyffarth u. a. führenden Männern im D. L.-V. Zudem hat der D. L.-V. bei der Einweihung des D.-Denkmals durch Herrn Dir. Haumann, der auch die Zwecke der Stiftung durchaus billigte; einen Kranz niederlegen lassen mit der Inschrift: „Dem mutigen Kämpfer für die Volksschule und ihre Lehrer", und Herr Rektor Backes widmete im Auftrage des Rhein. Prov-L.-V. einen Kranz mit der Inschrift: „Dem Förderer der Volksschule und des Lehrerstandes." Wenn die Vertreter-Versammlung dem Herrn Dermietzel folgt, so läßt sich das m. E. vor

der gesamten deutschen Lehrerschaft sowohl wie vor den hervorragenden Pädagogen, die seinerzeit den Aufruf unterzeichneten und Gelder zum Denkmal wie zur Stiftung einschickten, nicht rechtfertigen. Die Vertreter der 43 Zweig-Vereine des Rhein. Prov.-L.-V., die seinerzeit Beiträge eingesandt haben, können doch nicht so inkonsequent sein und heute die weitere Förderung der Stiftung ablehnen. Trotz dieser Gründe fand sich unbegreiflicherweise eine große Majorität, die die 50 M verweigerte.

Die Neue Westd. Lehrerzeitung hat in der Tat Recht, wenn ihr Barmer Berichterstatter in der Nummer vom 18. Mai behauptet, in der Vertreterversammlung habe sich auch betreffs der Anträge „Tiefstand" gezeigt.

Sie hat sich selbst einen schlechten Dienst erwiesen und sich mehr geschadet als dem Ansehen Dörpfelds, dessen Bedeutung und Verdienste von einsichtigen Schulmännern bedingungslos anerkannt werden. So schreibt z. B. Rißmann, um einen unverdächtigen Zeugen anzuführen, in seinem Buche: Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts: „Wenn das pädagogische Interesse in den letzten Jahren einen ersichtlichen Aufschwung genommen hat, so ist das zu einem großen Teil Dörpfelds Verdienst. Wenn der Sinn für wissenschaftliche Behandlung von Unterrichts- und Erziehungsfragen allgemeiner als früher wahrzunehmen ist, so gebührt besonderer Dank dafür dem Verstorbenen. Wenn bisher stiefmütterlich behandelte Fragen, wie die der Schulorganisation und der Schulverwaltung in der jüngsten Zeit mehr als früher das Interesse der beteiligten Kreise zu erwecken beginnen, so ist dies fast ausschließlich seiner Anregung zuzuschreiben.

Dazu kommt, daß der Entschlafene ein Mann unseres Standes, ein Lehrer der Volksschule, war und trotz seiner glänzenden Begabung, trotz seiner auch in wissenschaftlicher Hinsicht bedeutenden Leistungen niemals im Ernst bestrebt gewesen ist, etwas anderes zu werden.

Sein Beitrag zur pädagogischen Psychologie über „Denken und Gedächtnis" steht nach Gehalt und Form bis jetzt unerreicht da. — Beim Studium seiner „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" kann man sich des Bedauerns nicht erwehren, daß diese Schrift erst ein Jahr nach den „Allgemeinen Bestimmungen" herausgekommen ist. — „Der didaktische Materialismus" ist, wie alle Schriften D.'s, überreich an anregenden Ausführungen und Bemerkungen. — Die deutsche Lehrerschaft hat in Dörpfeld einen ihrer Ersten verloren. Der Fülle von Gaben gegenüber, mit denen er sie beschenkt hat, wäre es unziemlich, der kleinen Schwächen zu gedenken, die auch ihm eigen waren, und die sich aus seiner Entwicklung wie aus der eigenartigen Stellung, die er in seinem engeren Freundeskreise einnahm, hinreichend erklären lassen. Deutschlands Schul-

männer sind seine Erben. Möchten sie die überkommenen Geistesschätze nicht im Sinne des Barmer Jüngertums auffassen als Museumsschaustücke, die nun zur Betrachtung und Bewunderung ausgestellt sind! Möchten sie diese vielmehr ansehen als gehaltreiche Erzstufen, die geläutert und in gangbare Münze ausgeprägt werden müssen, um der Menschheit Nutzen zu bringen!"

Gerade dazu will die D.-Stiftung Anregung geben und zwar ohne Engherzigkeit und Einseitigkeit. Und dieser Stiftung versagte die Vertreterversammlung des Rheinischen Provinzial-Lehrer-Vereins eine bescheidene finanzielle Unterstützung!

„Ein Prophet gilt nirgend weniger als in seinem Vaterlande und daheim bei den Seinen."

Aus der Praxis der Jugendschriften-Kommissionen.

Die Arbeit unserer Jugendschriften-Ausschüsse ist in den beiden letzten Jahrzehnten immer vielgestaltiger, aber auch immer erfolgreicher geworden. Wir verfügen heute über eine durchaus nicht kleine Zahl von reichhaltigen und zumeist zuverlässigen Jugendschriften-Verzeichnissen, von denen die meisten jährlich neu erscheinen oder durch Anhänge alljährlich neu erweitert werden.

Anfangs kam es darauf an, durch die Arbeit in den Ausschüssen der Jugendschrift überhaupt erst den Weg zu bahnen, ihre Berechtigung und Notwendigkeit darzutun und die Anforderungen geltend zu machen, die an eine gute Kinderschrift zu stellen sind.

Als dann der Kampf gegen den Schmutz und Schund in Wort und Bild aufgenommen wurde, da lag gerade in den Jugendschriften-Ausschüssen der bedeutsamste Teil dieser Kampfesarbeit. Sie waren in erster Linie dazu berufen, das sittliche und ästhetische Urteil der Allgemeinheit zu wecken und zu bilden nicht so sehr durch Hinweis auf die vorliegenden Schäden als vielmehr durch positive Arbeit in Aufstellung bestimmter Richtlinien und Forderungen für die einwandfreie Jugendschrift, in Verzeichnissen guter empfehlenswerter Bücher und in Veranstaltungen zur Herausgabe von brauchbaren billigen Jugendschriften.

Viele Kommissionen haben in der letzten Zeit ihre Aufgaben noch dahin erweitert, daß sie Verzeichnisse bearbeitet haben, die Material zu geeigneter Klassenlektüre bieten. Sie wollen damit sowohl eine rechte Wertung der Jugendschrift im Unterricht selbst anbahnen, für das Lesebuch geeigneten Ergänzungsstoff von größerem Umfang und Zusammenhang bieten, als auch zum rechten Lesen der Jugendschrift anleiten. Bei dieser Tätigkeit der

Kommissionen ergeben sich dann naturgemäß mannigfache neue Aufgaben und neue Gesichtspunkte für die Beurteilung.

Nachdem die allgemeine Jugendfürsorge- und Jugendpflege-Bewegung eingesetzt hat, die sich sonderlich der Schulentlassenen annehmen will, werden auch die Aufgaben unserer Ausschüsse noch eine weitere beträchtliche Ausdehnung erfahren müssen.

Alle diese Ziele werden heute noch aus recht verschiedenartigen Grundanschauungen heraus, allerdings auch mit verschiedenartigem Erfolge erstrebt. Das aber ist — wie man aus den kurzen vorstehenden Andeutungen auch wohl entnehmen kann — ein gemeinsames Merkmal dieser Kommissionsarbeiten geworden: eine wirklich erfolgreiche und wirksame Betätigung in diesen Ausschüssen ist eine ebenso vielgestaltige wie schwierige, aber auch die Beurteiler selbst nach der literarischen wie der pädagogischen Seite hin ungemein fördernde Arbeit geworden.

Diese Arbeit ist für den, der sie wirklich ernsthaft treibt, aber auch eine — heute mehr denn je — verantwortungsvolle Aufgabe. Es gehört nicht nur ein tiefbegründetes Interesse an diesem Sondergebiet unseres Schrifttums wie auch ein nachhaltiges pädagogisches Interesse dazu, in diese Arbeit einzutreten, sondern es muß auch noch die Überzeugung obwalten, daß wir als praktische Schulleute hier eine ganz besondere Aufgabe im Dienste der Jugendbildung haben. Man verlangt heute von unserer Kollegenschaft ein ausgeprägtes Standesbewußtsein — zumeist zur Vertretung und Wahrung unserer Rechte. In der Arbeit in der Jugendschriftensache ist eine Gelegenheit gegeben, bei der sich tiefgehendes Standesbewußtsein auch in der Erfüllung dringender Pflichten betätigen kann.

Bei dieser Vielgestaltigkeit und Schwierigkeit der Arbeit in unsern Jugendschriften-Ausschüssen — eine Arbeit, die nach Umfang und Inanspruchnahme von Kraft und Zeit wohl von der Tätigkeit keiner andern Kommission in unserm Lehrervereinsleben übertroffen wird — ist es eigentlich nicht verwunderlich, daß in diesen Ausschüssen je und dann einmal die Kraft erlahmt und in den Kommissionen nicht mehr das frische Leben pulsiert, das sich anfangs so oft und so erfreulich zeigte. Die Zentralstellen für Jugendschriften-Beurteilung kennen diese Klagen.

Was kann hier zur Auffrischung in der Arbeit, zur Erweckung eines tieferen Interesses geschehen?

Es ist nicht nur erwünscht, daß die Erfahrungen, die in den einzelnen Kommissionen gemacht sind, ausgetauscht und nutzbar gemacht werden, sondern es gilt auch, immer wieder neue, besonders jüngere Kräfte für diese bedeutsame Arbeit zu gewinnen. Es ist dabei häufig übersehen worden, daß man ohne jede Voraussetzung hier nichts Rechtes schaffen kann. Es ist nicht

nur eine ausgedehnte Kenntnis unserer Jugendschriften-Literatur vonnöten, sondern auch ein gesundes, durchgebildetes ästhetisches Urteil verbunden mit einem gründlichen Verständnis der kindlichen Psyche, um erfolgreich mitarbeiten zu können. Macht man sich diese notwendigen Bedingungen nicht von vorneherein klar, sondern glaubt vielmehr, daß die bloße Bereitwilligkeit jedwedes Mitarbeiters, dessen unbefangenes Urteil auch nicht durch die geringste Sachkenntnis getrübt ist, genüge, dann verflachen bald die Leistungen der Kommission, die Arbeit gerät bald auf ein totes Geleise.

Darum muß die Arbeit in den Kommissionen so organisiert werden, daß die Mitarbeiter nach und nach in ihre Aufgabe hineinwachsen, daß ihr Interesse geweckt und genährt wird, daß sie diese oft mühsame und zeitraubende Arbeit tun auch mit dem Bewußtsein, daß sie für sich selbst, für ihre Berufsarbeit wie für ihr eigenes Innenleben dabei neue Werte gewinnen.

Es würde von vorneherein den Tod der Ausschußarbeit bedeuten, wenn — wie es doch wohl gar nicht selten geschehen ist — jeder Mitarbeiter nach eigenem Gutdünken darauf los beurteilen sollte. Es ist darum unter allen Umständen nötig, daß alle Mitglieder eines Ausschusses nach bestimmten, in gemeinsamer gründlicher Besprechung festgelegten Richtlinien arbeiten. Durch eine allseitige Erörterung dieser grundsätzlichen Gesichtspunkte für die Beurteilung von Jugendschriften erhalten auch die noch weniger mit der Materie vertrauten Ausschußmitglieder die beste und praktischste Einführung in ihr neues Arbeitsgebiet.

In einer rheinischen Kommission hat man bislang nach folgenden Gesichtspunkten gearbeitet:

I. Die Jugendschrift ist zu beurteilen
   a) nach ethischen,
   b) „ ästhetischen,
   c) „ didaktischen Rücksichten,
   d) „ besondern Eigentümlichkeiten der einzelnen Jugendschrift,
   e) „ der Ausstattung.

II. Die Auswahl der Bücher geschieht
   a) für Volksschulen (Mittel- und Oberstufe),
      (Einzel- oder Klassenlektüre),
   b) „ Mittelschulen,
   c) „ Fortbildungs- und Abendschulen,
   d) in Rücksicht auf das Lesebedürfnis in den Familien der Schüler.

III. Jedes Ausschußmitglied gibt sein Urteil nach den vorstehenden Gesichtspunkten schriftlich und — was besonders zu beachten ist — unabhängig von dem der andern Mitglieder ab.

Stäbler-Stuttgart schlägt folgendes Beurteilungs-Schema vor:
Wer eine Jugendschrift zu prüfen hat, muß achten

1. auf den Inhalt: dieser sei
   a) sittlich rein,
   b) psychologisch wahr,
   c) den Tatsachen entsprechend,
   d) die Phantasie anregend, aber nicht sie überreizend,
   e) nicht niedrig komisch;
2. auf die Form: die Sprache sei
   a) mustergültig, original,
   b) der Fassungskraft der betreffenden Altersstufe entsprechend;
3. auf die Ausstattung:
   a) der Druck sei klar,
   b) das Papier widerstandsfähig,
   c) der Einband geschmackvoll;
4. auf die Bilder:
   a) jedes Bild sei ein Kunstwerk, das des Textes nicht unbedingt bedarf,
   b) die Zeichnung sei klar und scharf,
   c) Buntdruck ist dem Schwarzdruck vorzuziehen.

Diese vorbereitende Arbeit der Kommission in der Gewinnung allgemeiner Richtlinien wird nun fortgesetzt vertieft und geklärt durch eingehende Besprechung einzelner Beurteilungen.

Je länger man diese Arbeit treibt, desto mehr wird man erkennen, wie außerordentlich schwierig es ist, einer Jugendschrift nach allen Seiten gerecht zu werden, d. h. den Standpunkt und die Absicht des Verfassers zu verstehen und zugleich die festgelegten Prinzipien der Beurteilung zu beachten.

Um die Ausschußmitglieder noch weiter und gründlicher in ihre Arbeit einzuführen, ihre Kritik noch sicherer zu begründen, ihr ästhetisches Urteil noch mehr zu schärfen und zu läutern, hat es sich als überaus praktisch erwiesen, wenn ein theoretisches Handbuch zur Jugendschriftenfrage[1]) abschnittsweise zur gründlichen Durchberatung kommt.

Bei einer solchen Besprechung werden sich bald mancherlei strittige Punkte ergeben; dadurch wird der Ausschuß immer wieder genötigt, sich über grundsätzliche Fragen von neuem klar zu werden und seine Beurteilungsprinzipien zu prüfen.

---

[1]) Es ist an einer Stelle mit Nutzen die Schrift von Wolgast: Vom Elend unserer Jugendliteratur, durchgearbeitet worden, eine Schrift der man, auch wenn man den Standpunkt des Verfassers nicht teilt, ihre große Bedeutung nicht absprechen wird.

Das geschieht noch wirksamer, wenn bei der Kommissionsarbeit versucht wird, wichtige prinzipielle Fragen an den konkreten Fällen, die die einzelnen Jugendschriften jeweilig bieten, klar zu machen.

Hierzu nur einige wenige Beispiele.

Beurteilt und besprochen ist: Hahn, Deutsche Charakterköpfe. Frage: Welche Anforderungen muß ein Sammelwerk prosaischer Darstellungen als Jugendschrift erfüllen?

1. Die einzelne Darstellung muß nach Form und Inhalt einwandfrei sein;

2. die Sammlung muß von einem bedeutsamen Grundgedanken getragen und zusammengehalten sein.

Frage im Anschluß an Erkmann-Chatrian, Geschichte eines Rekruten von 1813:

Unter welchen Bedingungen eignen sich Übersetzungen aus anderer Literatur als Jugendschrift?

Im allgemeinen eignen sie sich nicht, weil

1. Der in fremder Sprache niedergelegte Erzählstoff oft nicht dem Denken und Fühlen unseres Volkes entspricht.

2. Es ist in einer Übersetzung selten möglich, die Feinheiten des fremdsprachlichen Schriftstellers so wiederzugeben, daß sie den gleichen ästhetischen Genuß bereitet, wie das Original.

3. Sind diese Nachteile auch bei dem vorliegenden Buche nachweisbar?

Fragen im Anschluß an Henningsen, Erzählungen neuerer deutscher Dichter, 3 Bd.

1. Eignet sich ein Bruchstück aus einem größeren dichterischen Werke als Jugendschrift? Im allgemeinen nur dann, wenn auch dieses Bruchstück in sich ein abgeschlossenes Ganze bildet, wenn also der Gang der Handlung, die Entwicklung der Charaktere zu verstehen sind; auch für die Form der Darstellung muß eine ästhetische Würdigung möglich sein. Es muß als ein Nachteil bezeichnet werden, wenn der Bearbeiter erst eine orientierende Einleitung oder aufklärende Fußnoten oder gar Erläuterungen in einem besonderen Anhang geben muß. Es kann dabei zu keiner befriedigenden Lektüre kommen.

2. Lassen sich Dialekt-Darstellungen als Jugendschrift verwenden? Zumeist nur für den kleinen Bezirk, in dem das Idiom gesprochen wird; dazu vorbereitende Anleitung in der Klasse.

Fragen zu „Prinz Eugen".

1. Der Dialog — in größerem Umfange — in der Jugendschrift erfordert eine äußerst geschickte Darstellung, wenn er belebend und nicht langweilig wirken soll.

2. Die Bedeutung der Kapitelüberschriften für das Interesse des jugendlichen Lesers. Die Überschriften müssen sehr sorgfältig gewählt sein, wenn sie nicht einen Teil des Interesses vorwegnehmen sollen, Verhütung der Lesewut.

Bei Zahn, 4 Erzählungen aus den „Helden des Alltags" kann die Jugendschrift Anlaß geben, durch Leseproben in der Klasse nachzuweisen, wie gelesen werden soll, damit die Schönheiten der Darstellung auch erfaßt werden.

Feldhaus, Deutsche Erfinder.

In welcher Form können Erfindungen, Erörterungen über wichtige Industriezweige, über technische Einrichtungen als Jugendschrift zur Darstellung gebracht werden? Wohl nur in der Art der Monographie, der episch ausführlichen Darstellung, in welcher die Beschreibung sich vollständig in eine Erzählung umwandelt. Psychologische Erklärung für die Tatsache, daß unsere Schüler die Geschichten von Entdeckungen den Darstellungen von Erfindungen vorziehen!

Fragen im Anschluß an Porger, Moderne Erzähler in Prosa.

Empfiehlt es sich bei solchen Schriften, Lebensbilder der einzelnen Verfasser hinzuzufügen — auch dann, wenn die betreffende Darstellung in keiner oder nur loser Beziehung zur Lebensführung des Autors steht? Soll ein solches Lebensbild am Anfang oder Schlusse stehen?

Fragen im Anschluß an „Der Leutfresser und sein Bub".

Wann kann eine Jugendschrift dem Geschichtsunterricht dienen und doch ihren Charakter als Jugendschrift wahren?

1. Sie muß in erster Linie Jugendschrift sein, d. h. der historische Inhalt muß in der jugendschriftgemäßen Darstellung völlig aufgehen.

2. Der Geschichtsabschnitt, der der Jugendschrift zugrunde liegt, muß so gewählt sein, daß er einer dichterischen Umarbeitung fähig ist, ohne seine Bedeutung und Richtigkeit als Geschichte zu verlieren.

3. Diese Überarbeitung muß eine dichterische sein, besonders durch plastische Ausmalung der Örtlichkeit und der geschilderten Vorgänge. Dem jungen Leser muß ein neuer, seinem geschichtlichen Wissen nicht widersprechender Inhalt in neuer anziehender Form geboten werden.

Fragen im Anschluß an Robinson.

1. Eigenart, Vorzüge und Nachteile verschiedener Ausgaben!
2. Welche Gefahr liegt bei derartigen Büchern vor?
   a) Überreizung sensibel veranlagter Kinder,
   b) Förderung der „Lesewut",
   c) Bedenkliche Erregungen des Phantasielebens, wie sie sich — besonders bei Mädchen — in späteren sprachlichen Darstellungen äußern.

3. Wie kann man solchen Gefahren begegnen?
   a) Durch Lektüre in der Klasse;
      Gewöhnung an langsames und besonnenes Lesen, Unterschied zwischen Einzel- und Klassenlektüre.
   b) Durch kurze Zusammenfassungen und gelegentliche Wiedergabe wichtiger Abschnitte (nach Wahl).
   c) Durch Verwertung des Lesestoffes im Unterricht, — Aufsatz. —

Elberfeld. Greef.

Zum Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung durch die Schule.

Von Th. Franke in Wurzen.

Moribus plus quam legibus stat res Romana.
Durch gute Sitten mehr als gute Gesetze besteht der römische Staat.

Die staatsbürgerliche Erziehung gilt als Zeitfrage. Dennoch hat sie eine lange und wechselvolle Geschichte, die freilich noch der Darstellung harrt.[1]) Bereits vor Plato und Aristoteles tauchte sie auf, und seitdem ist sie niemals völlig aus dem Gesichtskreise der Staats- und Schulmänner verschwunden. Plato gab schon der öffentlichen, staatlichen Bedeutung der Erziehung vollkommen zutreffenden Ausdruck, indem er betonte: „Nur der Staat ist gesund und kann gedeihen, der ununterbrochen sich bemüht, die Menschen, die ihm angehören, zu verbessern." Staatstreue Erziehung galt ihm als die festeste Grundsäule des Staatsgebäudes. Zweifellos ist auch ein auf Kultur gegründeter Staat gar nicht ohne Erziehung und Bildung denkbar; denn die Kulturgüter der Erwachsenen müssen auf die Jugend übergepflanzt werden, d. h. sie muß den Idealgehalt der Lebensauffassung der Erwachsenen in sich aufnehmen, nicht bloß als eine Sache kühlen Wissens, sondern als eine Herzens- und Gemütsangelegenheit, ihn sich zu vollem Eigentum machen.

Bei den Römern hatte die educatio ursprünglich die Bedeutung der militärisch-politischen Erziehung. Educatio (von educere [ex-ducere], herausziehen) war die Herausziehung der jungen Mannschaften aus dem väterlichen Hause und ihre Einstellung in die militärisch-politisch erziehende Wehrgemeinschaft. Ähnliche Einrichtungen treffen wir bei den alten Griechen,

[1]) Vergleiche meine Geschichte des Staatsgedankens, sowie der deutsche Staatsgedanke in der Volksschule (Leipzig, Dieterich).

Germanen und andern Völkern. Eine solche kriegsmännische Erziehung war damals durchaus am Platze. Die Educatio hat sich aber stark „zivilisiert", d. h. sie hat einen bürgerlich unsoldatischen Anstrich erhalten und ward immer mehr allgemein menschlich.

Es ist nun eine gewichtvolle Tatsache, daß man die reine, nackte Staatserziehung in gewöhnlichen, gesunden Zeitläuften niemals verlangt hat; in solchen Zeiten lag hierzu kein Bedürfnis vor. Erst wenn etwas im Staate Dänemark faul ward oder schon war, dann ertönte auf allen Ecken und Enden der Ruf nach Staatserziehung, nach staatsbürgerlicher Bildung. Sie galt dann als Heilmittel wider allerhand öffentliche, gesellschaftliche, staatliche Übel, Rück- und Niedergänge. In den alten Zeiten waren nun der Gottes- und der Staatsgedanke innig verquickt, wie ja fast jede Staatsgemeinschaft eine Glaubens- und Kultgemeinschaft war. Deswegen hatte auch jede Staatserziehung ein religiöses Gepräge. Solange nun der Volksglaube lebendig und unerschüttert blieb, solange riß der Gottesgedanke den Staatsgedanken mit sich fort, solange zog die Staatserziehung ihre Hauptnahrung aus der religiösen Erziehung. Wenn aber Glaube und Glaubenserziehung im Rückgange sich befanden, dann waren der Staat und die Staatserziehung auf ihre eigene Kraft und Vernunft allein angewiesen. Dann hatten sie auch Gelegenheit, ihre eigentümliche Wirksamkeit tatsächlich zu erweisen.

Als Plato und Aristoteles ihre Staatslehren und Staatserziehungslehren entwarfen, da befand sich Griechenland in einem politischen und sittlich-religiösen Rück- und Niedergange, da feierte die Genuß- und Selbstsucht Triumphe; da galt es, neue Widerstands- und Hilfskräfte zu entfesseln. Nicht anders war es bei den Römern, als Cicero sein Buch über die Pflichten (de officiis) schrieb. Rom und Hellas wurden nicht gerettet, die Schwarzseher behielten Recht. Der Stern von Bethlehem überstrahlte das ganze Abendland. Der Gottesgedanke, die Gottes- und Glaubens- und Kirchengemeinschaft errangen wieder die Vorhand. Das römische Weltreich der politischen Macht ward abgelöst von der römischen Weltkirche des christlichen Glaubens. Jetzt verstummen die reinen Staatserzieher auf längere Zeit. Schien es doch, als sollte die Kirche den Staat in sich aufnehmen und gänzlich verdrängen. Doch hat man auch in dieser Zeit die Staatserziehung nie ganz aus den Augen verloren; nur beschränkte man die tätige, aktive staatsbürgerliche Erziehung auf die herrschenden Kreise, während man die Untertanen im Gehorsam gegen ihre Herren zu erhalten suchte. Begriffliche Staatsgewalt kannte man lange nicht, es gab nur Herrengewalt, superioritas, die Gewalt des Höheren, des Oberen, woraus superanitas, soveranitas, unsere Souveränität erwachsen ist. Demnach hat es anfangs auch keine Souveränität der Staaten, sondern nur der Herrscher gegeben.

Der Herrscher brauchte freilich nicht immer eine einzelne Person zu sein; er konnte auch aus einer Gemeinschaft oder Körperschaft, einem Stande bestehen. Zu der Zeit, als die Wissenschaften ihre Wiedergeburt erlebten, trat der Gottes- und Kirchengedanke in den Kreisen der Gebildeten zurück; kein Wunder, daß der Staats- und Staatserziehungsgedanke von neuem stark an Boden gewann. Die Reformation besiegelte die Zertrümmerung des alten römischen Weltkirchen- und Weltreichsgedankens und löste Deutschland in kleine Staatengemeinschaften auf, die zugleich Glaubens- und Gottesdienstgenossenschaften waren: cuius regio, ejus religio. Darum verquickte sich in allen protestantischen Ländern der neu erwachte Volkserziehungsgedanke mit dem neuen Kirchenerziehungsgedanken. Nachdem aber durch den dreißigjährigen Krieg der strenge und übertriebene Kirchenerziehungsplan mehr oder minder zurückgetreten war, erhielt der Staatserziehungsgedanke neue Kraft, galt es doch, die zerrüttete weltliche Kultur und Volkswirtschaft so rasch als möglich auf ihre frühere Höhe zu bringen. So bekam die neue weltliche Erziehung einen wirtschaftlichen Anstrich und die Schule ward immer mehr als Staatsanstalt gefordert und gefördert.

Das mögen nur ein paar Belege erhärten. Schon Komenius verlangte in seiner großen Unterrichtslehre 1632: „Von der Staats- und Wirtschaftslehre sollen sie nur soviel kennen lernen, als sie brauchen, um die alltäglichen Vorgänge im Hause und Staate zu verstehen.“ „Endlich sollen sie von den Handwerken die allermeisten wichtigen kennen lernen, sei dies nun bloß zu dem Zwecke, daß sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in gar zu grober Unkenntnis sind, oder sei es, damit sich später die Neigung des Naturells, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zeige.“ Dazu kam noch Erdkunde vor allem Europas und des eigenen Vaterlandes. So stand neben der Gottes-, Kirchen- und Sittenkunde schon eine ausgebreitete Welt- und Staatskunde. In dem von Rektor Andreas Reyher bearbeiteten Schulmethodus ward neben dem Religionsunterrichte auch den natürlichen Wissenschaften ein breiter Raum gewidmet; Wirtschaftskundlichem, Rechtskundlichem, Staatskundlichem in engstem Anschluß an die Heimatkunde. „Die Grenzsteine, Graben, Raine und Malbäume müssen bekannt gemacht und die Knaben zu den nächst gelegenen geführet werden, damit sie solche zu kennen und zu unterscheiden wissen.“ Ebenso heimatkundlich ausgeprägt sollten die Gerichtskunde und die Gerechtigkeiten und Zubehörungen, die Arten der Güter usw. gelehrt werden. Alles in allem, es war die erste ausführliche Anweisung echt staatsgemäßer Belehrung auf heimatkundlicher Grundlage.

Jakob Wimpfeling hatte bereits um 1500 ganz neuzeitlich anmutende Gedanken geäußert; sein Hauptgrundsatz lautete: „Zuerst Gott und die

Religion, dann der Staat, dann das eigene Ich.“ Doch die Staatslehre ging bald weiter und suchte den Staat als unabhängiges und rein weltliches Gemeinwesen zu begründen. Thomasius verfocht unter Anschluß an Spinoza, Leibniz, Pufendorf, Hugo Grotius, J. Bodin die möglichste Trennung von Staat und Kirche. Seine Ansichten dienten den Aufklärungsfreunden als wichtige Stütze. Der kirchliche Gedanke verblaßte, während der staatliche und rein kulturliche an Kraft und Helle gewann. Das war die Zeit, wo der Franzose La Chalotais seine Schrift: „Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse“ (1763, Genf) herausgab und so für die schon längst erstrebte Sache den treffenden Namen fand. Der Abt Coyer hatte schon vorher ein Schriftchen „De l'Education publique“ veröffentlicht, worauf sich Chalotais auch bezieht.

Seit 1650, noch mehr seit 1750 steht die Staats- oder Nationalerziehung im Brennpunkt der pädagogischen Erörterung. Das veranlaßte nicht allein der durch die blutigen Glaubenskriege verursachte offenbare religiöse Rückschlag, sondern auch Umwälzungen auf politischem Gebiete gaben Anstoß hierzu. Bis zu den Freiheitskriegen gewinnt man durch Basedow, Voß, Rade, Zöllner, Fichte und viele andere eine erkenntnismäßig schon recht gut geklärte Theorie der Staatserziehungswissenschaft. Da die napoleonischen Kriege den religiösen Geist wieder neubelebt hatten, so war es nur natürlich, daß nach ihnen der Staatserziehungsgedanke wieder etwas zurücktrat, zumal auch politisch kein Anlaß vorlag, ihm besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Blieb doch in den großen Staaten der polizeistaatliche Charakter ziemlich unvermindert fortbestehen. Daß man auch schon um 1800 der staatsbürgerlichen Belehrung praktisch näher trat, belege nur das eine Buch von Becker: „Auszug aus denjenigen kurhessischen Landesverordnungen, welche einem jeden zu wissen notwendig sind; für den Bürger und Landmann, sowie auch zum Gebrauch in Schulen“ (1804). Das Buch sollte jedenfalls und offenbar die von Fr. Chr. Daniel Voß in seinem „Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unserer Zeit zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit“ (1799) geforderten „Staatsbürgerkenntnisse“ an seinem Teile vermitteln helfen. Schleiermacher forderte: „Die Erziehung soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen, freien, geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen.“

So verband er allgemeine Menschenerziehung mit besonderer Staatserziehung, ganz ähnlich Diesterweg, nach dem die Schule die Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung lehren soll.

Die Staatserziehung vor 1800 sollte zugleich ein Gegengewicht gegen die Weltbürgerei bieten; daneben aber hoffte man auch auf den Erwerb

größerer Volksrechte und Volksfreiheiten. Dieser Gesichtspunkt trat nach 1830 im freigesinnten Bürgertum von neuem stark hervor und veranlaßte um 1848 eine ganze Reihe von Schriften; wie z. B. der „Politische Katechismus für das freie deutsche Volk" (1848), später von Ambach „Der junge Staatsbürger oder Wie wird man ein braver Untertan" (1857) beweisen. Die Wirklichkeit forderte gebieterisch ihr Recht; es galt Rechte zu erstreiten, Verfassungen oder Verfassungsänderungen zu erkämpfen. Das politische Kämpfen und Handeln war die Schule der politischen Belehrungen. Man wähnte noch, der Besitz von politischen, verfassungsmäßig verbrieften Rechten lasse ganz von selbst die politische Einsicht und Bildung der Massen erstehen, gleichsam über Nacht aufsprießen. Man lebte im Zeitalter der politischen Romantik. Man seufzte noch unter dem Druck des polizeistaatlichen Grundsatzes: alles fürs Volk, aber nichts durchs Volk; denn dieser naseweise Polizeistaat steckte seine Hände in alle häuslichen, persönlichen Angelegenheiten und wollte alles durch Gesetze und Verordnungen regeln, alles und alle bevormunden. Dieser Polizeistaat sollte nun nicht bloß von der politischen Bühne verschwinden, an seine Stelle sollte sofort ein ganz anderer Staat treten, der Rechts- und Volksstaat, der seine Glieder zu Bürgern, zu Rechtspersonen, zu Mitträgern der Staatsgewalt, zu Mitgestaltern des Staatswillens machte. Gewiß waren die führenden, gebildeten Kreise reif für diese neue, tiefeingreifende Rechtserweiterung. Aber Heinrich von Sybel hatte nicht minder recht, als er betonte: „Die Masse der Menschen wird nicht politisch fähig mit dem bloßen Ausspruch des Gesetzes, daß sie politisch mündig sei, sondern erst durch verbreitete Bildung des Geistes und mehr noch des Charakters." Neuerdings hat von Schmoller, der große Volkswirtschafter, den Ausspruch getan: „Ein kaum begreiflicher naiver Kinderglaube ist, politische Erziehung erfolge allein und hauptsächlich durch größere Wahlrechte." „Ich bekenne mich als absoluten Gegner der Volkssouveränität, des Glaubens, daß die Auslieferung der staatlichen Gewalt an die unteren Klassen möglich und heilsam wäre."

Die volksrechtliche Entwicklung ist unstreitig seit 1789 zu rasch vor sich gegangen, so daß die Schule, die Volksbildung und Volkserziehung nicht nachkommen konnte und hinter der staatserzieherischen Solleistung zurückblieb. Das ist ein unbestreitbarer Not- und Mißstand. Darunter haben wir zu leiden. Die Gefahren und Schwierigkeiten, die mit jedem freien, gleichbürgerlichen Wahlrechte verknüpft sind, treten niemals sofort stärker hervor. Zuvörderst sind die Massen befriedigt von den neuen Errungenschaften. Erst allmählich wissen ehrgeizige Volksbeglücker der Masse die Überzeugung beizubringen, daß und wie sie das neue Wahlrecht als wirtschaftliche Waffe zu gebrauchen habe, um sich vorteilhaftere Daseins-

bedingungen zu sichern. Der Staat gilt nicht mehr an sich als das weltlich höchste Gut, das man wider alle Fährlichkeit zu schirmen habe, als der Inbegriff alles weltlich-menschlichen Hochstrebens und Pflichtenkreises. Der Staat wird zum Mittel, zum selbstsüchtigen Ausbeutungs- und Machtmittel. Das alte Wort „Alles fürs Volk" erhält eine staatsgefährliche Bedeutung; denn das Volk, für das man wirkt und schafft, ist nur ein Volksteil, wenn auch der Zahl nach ein großer und sogar ein überwiegender. Hier erinnere ich an Matthias Korvins staatsweisheitliches Wort: Latens odium, juvenile consilium, privatum commodum: per haec tria omnia pereant regna. Verborgener Haß, unreifer Rat, selbstsüchtiger Vorteil: durch diese drei gehen alle Reiche zugrunde.

Zwei Grundsätze stoßen aufeinander, der Persönlichkeitsgedanke und der Staatsgedanke. Die menschliche Würde verlangt die Anerkennung der Person als eines staatlichen Gewaltträgers, der Staatsgedanke heischt vor allem eine sicher verankerte Staatsgewalt, die gefeit ist wider alle Stürme blinder menschlicher Leidenschaften und Selbstsuchtereien. Verneinte man vor mehr als hundert Jahren nur den Polizeistaat, den „fehlerhaften" Staat, die Mängel des Staates, so verneinen heute manche Personalisten den Staat an sich, zu mindesten jeden Staat, der ihrer Ansicht nicht bis aufs Tüpfelchen entspricht; wie z. B. Nietzsche, der den Staat als das kälteste aller kalten Ungeheuer bezeichnet.

Der Kampf um den Staat ist zu einem heftigen Streit um die selbstsüchtige Herrschaft über den Staat geworden. Jede Partei strebt darnach, sich die Machtmittel der Gesamtheit dienstbar zu machen. Dabei droht der Staat aus den Fugen zu gehen. Die Parteien verwandeln sich zusehends in Völker, Nationen im Staate, die sich immer weniger verstehen, immer weniger leiden mögen, immer mehr befeinden, die sich oft mehr hassen als Parteien fremder Staaten. Droht man nicht bereits mit dem Bündnis der Arbeiterparteien in verschiedenen Ländern, um auf diese Art den heimischen Gegner niederzwingen zu können! Ist das nicht ein Gegenstück zu den seit 1648 erlaubten Bündnissen deutscher Fürsten mit ausländischen Mächten! Wohin soll das führen, wenn die andern Parteien dies nachahmen? Wohin anders als zum Niedergang und zur Vernichtung des Reiches! Korvin hat gewarnt!

Nur eine sittliche Auffassung des Staates ist die allein berechtigte und wirksame Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung, die sofort auf ein totes Gleis gerät, wenn man sich der Führung der bloßen Interessen anvertraut. Wer Einfluß auf den Staat gewinnen will, bloß um Sonder- und Klasseninteressen zu fördern, der handelt nicht im Sinne und Geiste sittlicher Staatsauffassung; er gibt seinen Gegnern das Recht, andere und

entgegengesetzte Interessen mit gleicher Stärke und Unduldsamkeit zu vertreten. Nur wenn man den Staat an sich gelten läßt, nur sein Wohl zu fördern, seine Zukunft zu sichern sucht, nur dann entwaffnet man alle Gegner; und nur hier ist ein Boden gegeben, auf dem sich alle Bürger einigen können und sollen.

Die sozialistischen Theoretiker, die wissenschaftlichen Marx- oder Bebeltümler suchen deshalb mit Fleiß den heutigen Staat als einen unsittlichen hinzustellen. So behauptet Anton Menger in seiner Neuen Staatslehre, der Staat sei eine Machtgestaltung, in der die Herrschenden und Besitzenden als Gebieter, die Beherrschten und Besitzlosen als Unterworfene erscheinen. Engels nannte den Gegenwartsstaat eine „Maschine zur Niederhaltung der unterdrückten, ausgebeuteten Klassen". [1])

Mit Stier-Somlo können wir aber entgegnen: „Nicht die Ausbeutung einzelner niedrig stehender Klassen durch die höher stehenden macht die Staatstätigkeit aus" (Politik); das war wohl das Kennzeichen des alten auf Sklaverei oder Leibeigenschaft und Erbuntertänigkeit gegründeten Standesstaates. Unser neuzeitlicher Rechtsstaat ist ganz anders geartet; er fußt auf Kants Grundsatz, daß kein Mensch nur als Mittel gewertet wird. Demnach sind die Daseinsbedingungen der einzelnen Gruppen, Stände und Glieder mit denen der Gesamtheit in Einklang zu bringen. Die Staatstätigkeit erstrebt eine solche Abgrenzung der Lebenssphären eines jeden gegenüber aller andern, daß dadurch das stetige Gleichgewicht der Gemeinschaft verbürgt wird, wenn nicht für immer, so doch für eine längere Zeit. Die Durchsetzung der Lebensinteressen der Gesamtheit ist die eigentliche Aufgabe des Staates, wie Paulsen in seiner Ethik sagt. Indem der Staat sich auf die gemeinsamen Lebensbelange aller seiner Glieder beschränkt, verhütet er, daß er zum Klassenstaate wird. Nun ist es freilich in dem engen Raume der Wirklichkeit oft recht schwer, die Grenze genau abzustecken, die die Gesamtbelange von den Einzel- und Gruppenbelangen scheidet.

Eben deshalb kommt der Staat niemals gänzlich zu voller Ausgeglichenheit und Ruhe. Der Staat, von status Gleichgewichtszustand, befindet sich nicht in beständigem (stabilem), sondern in schwankendem (labilem) Gleichgewichte. Er pendelt stets, weil er den unbedingten Beharrungszustand niemals finden und behaupten kann. Hat aber eine Schicht längere Zeit Opfer bringen müssen, dann ist es berechtigt, wenn sie fordert, daß nun auch die andern Schultern, die sich inzwischen kräftigen konnten, größere

[1]) Siehe meine Schrift: Begriff und Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung. (Bull. Straßburg.)

Lasten auf sich nehmen. Strittig bleibt natürlich, wann diese Zeit des Jochwandels erfüllt ist.[1])

Indem der Staat heute Staatserziehung heischt und fördert, will er seinen Bestand sichern. Die Staatserziehung ist ein unerläßliches und wirksames Mittel zur Erhaltung des Staates. Sie ist heute notwendiger denn je. Denn heute besitzen die ungebildeten, unzufriedenen, im Banne der Selbstsucht und des Wahns befangenen und von Führern darin künstlich gefangen gehaltenen Volksmassen mehr Recht, mehr Einfluß auf den Staat denn ehemals. Von jeher hat es Menschen gegeben, die wider die herrschende Staats- und Wirtschaftsordnung sich innerlich oder auch äußerlich auflehnten. Handelt es sich um offenbare Mängel und Mißstände im Staatsleben, dann ist das Auflehnen dagegen an sich berechtigt. Nur muß es sich in solche Formen kleiden, die eine stetige, ordnungsmäßige Fortentwicklung der Staats- und Wirtschaftsordnung ermöglichen, und die nicht deren Umsturz hervorrufen.

Damit, daß wir den Staat bejahen, erkennen wir den Gegenwartsstaat an, auch wenn ihm noch Mängel anhaften. Zur Staatsbejahung ist die Jugend in allererster Linie zu erziehen. Die Staatsbejahung, die Staatsanerkennung ist das Ursprüngliche, Entscheidende. Wer den Staat bejaht, der gehört zu den Staatserhaltern und Staatstreuen. Zur Staatstreue sind die Zöglinge aller Schulen zu erziehen. Ohne einen gewissen Idealismus ist das unmöglich. Die kirchentreue Erziehung setzt gleichfalls die Bejahung der Kirche voraus und diese wieder entspringt daraus, daß man in der Kirche einen idealen, unersetzlichen Hort und Hüter hoher Güter erkennt. So müssen wir vor allem der Jugend zum Bewußtsein bringen, daß auch der Staat ein unersetzbarer Hort und Hüter idealer Güter ist. Für diesen Beruf des Staates haben wir die empfängliche Jugend zu begeistern. Ohne Begeisterung für den Staat ist keine wirksame Staatserziehung denkbar. Wo man den Sinn für den Staat in ein bloßes Rechenexempel auflöst, wo man die staatsgemäße Erziehung einzig und allein auf die rein persönlichen eigennützigen Interessen zu stützen sucht, dort hat man die Axt an die Wurzeln des Staates gelegt.

Wollen wir nun die Jugend echt staatsgemäß erziehen, dann müssen wir sie anleiten, den Staat unumwunden zu bejahen, ihn als ein köstlich Gut zu achten und zu ehren. Wem der Staat nichts gilt, der hat keinen Grund, fühlt keinen seelischen Zwang, sich um seinetwillen ins Zeug zu

[1]) Hierzu vergleiche man: Prof. Dr. Wolf, Angewandte Geschichte, sowie Geschichte des antiken Sozialismus und Individualismus; Hauptmann, Wege zum Staatsgedanken; Plecher, Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung in der Volksschule; Th. Franke, Begriff und Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung (Straßburg, Bull.)

werfen, Opfer zu bringen, Mühen auf sich zu nehmen. Die Erziehungslehre kann nichts Wichtigeres tun, als wenn sie gründlich erforscht, wie im Kinde ein Staatsbewußtsein aufkeimt und zur herrschenden Macht, zur willenbestimmenden Kraft wird. Nur das Staatsbewußtsein hat staatserhaltenden Wert, das das Handeln des Menschen im Sinne des Staates beeinflußt.

Wir Lehrer müssen uns nun vergegenwärtigen, daß in früheren Zeiten die gesamte Umwelt ein hinreichendes Staatsbewußtsein in den jungen Gliedern erzeugte. Man denke an einen germanischen Stamm. Hier überschaute der heranwachsende Knabe und Jüngling alles, was sich auf seinen Stammesstaat bezog. Durch feste Gewohnheiten, Sitten, Gebräuche ward er in die herrschende Staatsanschauung eingetaucht. Dazu waren alle freien Germanen in völlig gleicher und offensichtlicher Weise vom Fortbestande ihrer Staatsordnung abhängig. Da gab es noch nicht den Widerstreit unzähliger persönlicher Interessen. Wie ganz anders ist das heute!

Darin liegt die Notwendigkeit der planmäßig bewußten, willkürlichen, d. h. gewollten staatsbürgerlichen Erziehung. Unser Staat ist so groß, daß das Staatsbewußtsein gar nicht von selber in erforderlichem Grade sich bildet; es muß künstlich wachgerufen und genährt werden, wie Prof. Dr. F. Störk in seiner Rede über den staatsbürgerlichen Unterricht (1893) schon sagte: „Es gilt daher mit ganzer Seele das heranwachsende Geschlecht zu vertiefen in den geistigen Schatz des durch Jahrtausende gewonnenen Rechts und Deutschen Staates, damit es dereinst mit voller Kraft einstehe für das in seinem hohen Werte erkannte heilige Gut.“ „Das bisher dunkle Gefühl der staatsbürgerlichen Interessengemeinschaft soll ergänzt werden durch das verstandesmäßige Begreifen der Bedingungen des deutschen Staates und seiner Kräfte.“ Die Aufgabe unsrer Zeit ist die Wiedererweckung und Erstarkung des Rechts- und Staatsbewußtseins in allen Volksgliedern; in jedem jungen Gliede müssen wir versuchen, die Charakterstärke des Staatsbewußtseins zu erzeugen und zu pflegen. Das ist eine hingebende Gesinnung, die nicht, zum mindesten nicht allein das Ihre sucht. Schon Herbart sagte einst: „Glücklich ist nur das Volk, bei welchem die Mächtigen in der Mehrzahl zugleich die Besten sind.“ Das betonte auch neuerdings Kerschensteiner in seiner Schrift über den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung: „Demokratische Verfassungen der Staaten werden zur Pöbelherrschaft führen, wenn nicht die Seelenverfassung der Mehrzahl ihrer Bürger eine aristokratische ist.“ Das hob auch Ibsen hervor: „Es muß ein adliges Element in unser Staatsleben, in unsere Regierung, in unsere Volksvertretung und in unsere Presse kommen“, nämlich der Adel des Charakters, der Gesinnung und des Willens.

Schon daraus ergibt sich, daß die staatsgemäße und staatsbürgerliche Erziehung aus dem Stamm der allgemeinsittlichen herauswachsen muß. Wo die sittlichen Wurzeln und Nährkräfte, die Tugenden der Rücksichtnahme und Hingabesittlichkeit fehlen, um Kerschensteiners Ausdrücke zu verwenden, dort mündet alle politische Tätigkeit in dem breiten Strom der Selbstsucht.

Das Staatsbewußtsein muß ein strenges Verantwortungsbewußtsein werden. Jeder Schüler muß sich verantwortlich fühlen und daher danach streben, an seinem Teile zur Macht und Größe, zur weiteren gedeihlichen Entwicklung von Reich und Staat beizutragen. Der Staat ist für mich da und ich bin für den Staat da. Ich bin der Staat, ich zwar nicht allein, sondern jeder andre auch. Aber fühle ich mich nicht verantwortlich für ihn, so bleiben auch die andern gleichgültig gegen ihn. Das aber bedeutet die geistig-sittliche Verneinung des Staates. „Die Rechtfertigung des Staates vor der kindlichen Einsicht und Vernunft ist eine erkenntnis- und eine gesinnungsmäßige", sage ich in meinen Präparationen für den Unterricht in der Staats- und Bürgerkunde (Beltz, Langensalza). Das Staatsbewußtsein ist nun der Inbegriff aller erkenntnis- und gesinnungsgemäßen Seeleninhalte, welche sich auf den Staatsgedanken beziehen. „Das Staatsbewußtsein ist das subjektive Sein und Weben des Staates in jedem seiner Glieder. Die objektiven Werte des Staates in subjektive zu verwandeln, das ist die oberste Aufgabe der Schulerziehung" (Präp. für den Unterricht in Staats- und Bürgerkunde).

Das Staatsbewußtsein ist eine ungemein vielfach zusammengesetzte Größe, ein Sammel- und Beziehungspunkt aller Vorstellungen, Gefühle, Strebungen, die der Staatsbejahung dienen. So verwickelt heute das deutsche öffentliche Leben ist, so mannigfaltig ist auch der Gedankenverband des Reichs-, Staats- und Gemeinbewußtseins. Müßte nun der ganze Staat in das Herz und Hirn eines jeden Staatsgliedes, dann bedeutete dies eine gewaltige Belastung, ja man kann sagen, eine erdrückende Bürde. Zum Glück genügt sozusagen ein verkleinertes Abbild des Reiches und Staates, das sich erhebt auf dem Hinter- und Untergrund des Vertrauens, der Hingebung, der Liebe. Der Jugend geziemt vor allem die Begeisterung, die gefühlsmäßige Erfassung des Reichs- und Staatsgedankens. Die nüchterne Kritik gebührt dem besonnenen Alter, dem gereiften Verstande. Dichtung und Kunst können und müssen viel mit dazu beitragen, daß sich das geistig erwachende Kind für Reich und Staat, für Kaiser und Fürst, für Deutschtum und deutsche Sprache erwärme. Mit nüchternen, trockenen, rein verstandesmäßigen Belehrungen können wir nicht den Grund zum lebenskräftigen Staatsbewußtsein legen; denn wo der Verstand allein urteilt, dort erhebt auch leicht die Stimme der Selbstsucht ihren Einspruch. Gerade zu der Zeit, wo der junge Mensch noch nicht völlig von bloßen Erwerbsabsichten

umgarnt ist, muß man die unterrichtliche Grundlegung des Staatsbewußtseins beginnen, in der Volks- und Bürgerschule, nicht erst in der Fortbildungsschule. Darum bieten auch meine Präparationen für den Unterricht in Staats- und Bürgerkunde namentlich solche Lehrstoffe und Lehrbeispiele, welche sich auf die Volks- und Bürgerschule beziehen. Hiermit ist schon auf der Unterstufe zu beginnen; denn wie nach Herbart der Gottesgedanke nicht fest und sicher verankert werden kann, wenn er nicht in frühester Jugend ins kindliche Herz gepflanzt wird, so vermag auch der Reichs- und und Staatsgedanke niemals allen rauhen Stürmen und harten Anfechtungen zu trotzen, wenn er nicht von Kindesbeinen an zu einem unverlierbaren Eigentum und kostbaren Schatze des jungen Geschlechts gemacht wird.

Geschichte und Lesestunde, Erd- und Naturkunde müssen so oft als möglich warme Liebe zum Vaterlande erwecken, eine gewisse Vorliebe dazu, mag diese auch von weltbürgerlicher Philosophie als unwissenschaftlich verurteilt werden. Wer sein Vaterland nicht liebt, das, was er mit eigenen Augen sieht, wie kann er die Menschheit, dies unfaßbare All liebend umfassen! Die Forderung, keine Vorliebe für das eigene Volk und Vaterland zu erwecken, ist bei vielen nur der Deckmantel für die Neigung, sich aller Pflichten gegen das eigene Volks- und Staatstum mit einem Schein des Rechts entschlagen zu können. Universalismus und Personalismus sind Geschwisterkinder.

Die Begeisterung für das eigene Volk und Reich ist daher die allererste Grundlage dauerhafter staatsbürgerlicher Erziehung. Wenn irgend möglich, wecke man im vaterländischen Unterrichte der dunkeln Gefühle Gewalt. Wo der Verstand noch unzulänglich ist, dort trifft das Gefühl des Kindes schon das Richtige. Man lasse z. B. einmal folgendes Spottgedicht, das 1848 erschienen ist, recht lebhaft auf die Jugend wirken:

1. Schiffbruch hat das Schiff gelitten;
vier entkamen nur dem Tod,
die der mächt'ge Herr der Wüste
vor den Herrscherthron entbot.

2. Als er fragte, wer sie seien,
trat der Erste zu ihm hin:
„Kannst du, Herr der Wüste zweifeln,
daß ich ein Franzose bin?"

3. Gnädig lächelt drauf der Herrscher,
bot ihm freundlich seine Hand:
Sollst erfahren tapfrer Franke,
meiner Anerkennung Pfand!"

4. „Bin ein Brite!" sprach der Zweite,
und der Fürst verneigte sich:
„Bin ein Russe!" sprach der Dritte,
und der Herr drückt ihm die Hand,
nähert freundlich sich dem Vierten,
Der noch in der Ecke stand.

5. „Ich bin — ich bin —", so stammelt dieser
und verstummt errötend dann,
daß der Fürst mit Zweifel schauet,
einen nach dem andern an.

6. Doch der Brite sprach mitleidig:
„Herr ich weiß, wie gut du bist;
Drum verzeihs dem armen Teufel,
Daß er nur ein Deutscher ist."

7. Die ersten Drei von seinen Gästen
lud der Fürst an seinen Tisch.
„Der Vierte — sprach er — soll sich suchen
ein Plätzchen am Bediententisch."

Diese erniedrigende, demütigende Behandlung und Zurücksetzung muß anschaulich ausgemalt werden. Sie hat ja unsern Vorfahren oft genug die Feder und das Schwert in die Hand gedrückt. Dagegen ist dann Deutschlands Ehre und Ansehen in der Gegenwart zu schildern. Es ist an der Hand von Tatsachen zu belegen, wie erhebend es ist, wenn der Deutsche im Auslande ausrufen kann: Ich bin ein Deutscher; hinter mir steht das machtvolle Deutsche Reich; es schützt mich wider alle Unbill, wider alle Vergewaltigung. Kommt jetzt der Deutsche ins Ausland, dann braucht er sich nicht hinter dem Briten, Franzosen und Russen zu verstecken und am Bediententische Platz zu nehmen; er ist ihnen gleichberechtigt, ebenbürtig, weil das Deutsche Reich ebenbürtig neben diesen machtvollen Staaten steht. Wo man dafür kein Gefühl und kein Verständnis hat, dort ist alle staatserzieherische Mühe vergeblich. Bei Schulfeiern, bei Rückblicken usw. sollte in solcher Art staatserzieherisch eingewirkt werden.

Am besten wäre es, die Jugend wüchse ohne alle künstlichen Maßnahmen in ein festes Staatsbewußtsein hinein, weil die ganze Umwelt ein lauteres Reichs- und Staatsbewußtsein atmet. Da das nicht der Fall ist, da vielmehr weite Kreise der Eltern einen mehr oder minder ausgeprägten reichs- und staatsgleichgültigen oder gar reichs- und staatsfeindlichen Standpunkt einnehmen, so erwächst der Schule eine schwierige Aufgabe. Im Kampfe wider unvernünftige Eltern soll sie versuchen, so viel als möglich Kinder den Armen einer reichs- und staatsfeindlichen Anschauung zu entreißen. Bleiben die tatsächlichen Erfolge der Schule hinter den berechtigten Erwartungen zurück, dann trägt nicht die Schule die Schuld, sobald sie ihre Pflicht erfüllt hat, sondern die innere Zerrissenheit unsers Volkes, die tiefgehende Abkehr weiter Volksschichten vom Reichs- und Staatsgedanken oder seine übertrieben parteimäßige Ausbeutung.

Die Schule hat daher auch an den Staat und die Gesellschaft bestimmte Anforderungen zu stellen. Sie muß heischen, daß diese das unterstützen und fortsetzen, was sie begonnen hat. Nichts ist darum verhängnisvoller, als wenn man sich dabei beruhigt, daß nun die Schule in allen ihren Gattungen und Stufen mehr als ehedem Belehrungen über Reich, Staat und Recht einflicht. So unerläßlich solche sind, so sind sie doch gerade dort meist unwirksam, wo sie am dringendsten wären, in den Kreisen der Arbeiterbevölkerung, die unter Bebels weltbürgerlichem Zepter steht. Man hat daher nach neuen Formen zu suchen, die auch im nachschulpflichtigen Alter den Reichs- und Staatsgedanken lebendig erhalten. Was soll man sagen, wenn junge Burschen — wie vor kurzem in Altenburg — auf offener Straße singen: „Deutschland, Deutschland unter (!) alles, unter alles in der Welt; Deutschland, Deutschland in den Dreck!“ Das ist nicht nur eine

Gefühls- und Gemütsverrohung, das ist Hoch- und Landesverrat in vollendetster Form.

Läßt man solche Verunglimpfungen dessen, was einem Deutschen hoch und heilig, ja das Heiligste ist und sein soll, ungestraft hingehen, dann braucht man sich über den gewaltigen Rückgang der Vaterlandsliebe, der Kaisertreue, der Fürstentreue, des Nationalsinnes in der deutschen Arbeiterschaft nicht zu wundern. Ein einziges Absingen der sogenannten Arbeitermarseillaise kann mehr patriotische Werte zerstören, als die Schule in acht bis zwölf Jahren aufzubauen vermag. Stets hat man sich gegenwärtig zu halten, daß die Schule nicht soviel Macht über die Jugend besitzt, als es eigentlich zum Gelingen ihrer heilsamen Pläne nötig wäre. Sieht man soviel Würmer an den Wurzeln der Weltesche Yggdrasil nagen und den stolzen Bau des Reiches gefährden, dann ist man versucht, solche weitgehende Maßnahmen zu empfehlen wie seinerzeit Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation. Doch ist an die Durchführung solch weitgehender Schulpläne nie zu denken. Darum hat man allen Grund, die staatsbürgerliche Erziehung auf jede andere Weise sowohl positiv als negativ zu fördern, d. h. man muß neue erweiterte Formen für sie suchen und gleichzeitig allen Hemmungen ihres Erfolges tatkräftig entgegen wirken.

Ich bin der festen Überzeugung, ohne tiefeinschneidende Maßnahmen von seiten des Reiches und Staates, der Gemeinde und Gesellschaft ist an einen hinreichenden Erfolg hinsichtlich der staatsbürgerlichen Erziehung nicht zu denken. Verfügt das Reich die Dienst- und Wehrpflicht und der Staat die Schulpflicht, so muß auch für die gesamte männliche Jugend, zum mindesten bis zum Eintritt ins Heer, die staatsbürgerliche Erziehungspflicht gesetzlich verfügt werden, dergestalt, daß jede entgegengesetzte Einwirkung, in reichsfeindlichem Sinne, strafrechtlich verfolgbar wird. Kämpft man jetzt mit Recht wider alle literarischen Schund- und Schandschriften kraftvoll an, so hat man auch wider alle patriotisch-nationalen Schund- und Schandschriften und Bestrebungen mit aller Tatkraft und Zähigkeit einzutreten. Verzichtet man auf diesen Abwehrkampf, auf diese staatsbürgerlich erziehende Landwehr, dann verzichtet man von vornherein auf den genügenden Erfolg im Hinblick auf die staatsbürgerliche Erziehung. Will man aber wirklich das Ziel, dann darf man sich nicht scheuen, die Mittel zu wollen, das zu tun, was das Ziel sicher erreicht. Halbe Maßregeln schläfern nur das nationale Gewissen ein und ebnen den Gegnern den Weg zu weiteren Siegen.

Es sind gar ernste Fragen und Aufgaben, die sich aus der staatsbürgerlichen Erziehung ergeben. Gewiß soll man versuchen, mit den vorhandenen Einrichtungen und Formen solange auszukommen als es angeht, und soviel zu erreichen, als möglich ist. Dennoch soll man auch jetzt

schon an neue Mittel und Wege denken. Ich halte dafür, daß es höchst ersprießlich und sogar unerläßlich ist, besondere Lehrer und Erzieher für die staatsbürgerliche Erziehung auszubilden und zunächst auch im Nebenamte anzustellen. Diejenigen Lehrer, welche sich hierfür eignen und bereit sind dafür zu wirken, sollten in andrer Hinsicht entlastet werden. Wir brauchen vor allem Staatserzieher für die nachschulpflichtige Jugend. Für sie ist noch viel zu tun. Die Fortbildungsschulen in ihrer bisherigen Form genügen hierfür nicht. Sie sind zu einseitig auf die Förderung des Berufs zugeschnitten. Die Körperpflege ist nebst der Willensschulung im vaterländischen Sinne in ganz andrer Weise in den Dienst staatsbürgerlicher Erziehung zu stellen. Für diese Zwecke könnte man auch Offizieren und selbst Unteroffizieren außer Dienst noch eine recht gesegnete und gewiß auch willkommene Wirksamkeit eröffnen. Mancher von ihnen rostet jetzt, weil er rasten muß.

In den Fortbildungsschulen sollte man sich bestreben, noch mehr als bisher den Staatsgedanken zu pflegen. Kerschensteiner fordert z. B. in seiner Staatsbürgerlichen Erziehung: Der Fortbildungsschulunterricht muß zunächst den persönlichen (egoistischen) Berufsinteressen des Schülers Rechnung tragen, aber langsam und ungezwungen auf das Gebiet der allgemeinen Staatsinteressen hinüber führen. Der Unterricht packt den Schüler zunächst bei seinen beruflichen Belangen und verknüpft dann das Interesse des Einzelnen mit den Gesamtinteressen. Kerschensteiner glaubt jedenfalls, dadurch eine Brücke zu schlagen, die vom Egoismus zum Altruismus, von dem Eigennutzen zum Gemeinwohl führt. Gewiß hat man diesen Weg oft zu beschreiten, aber der einzige darf er nicht sein. Ohne Gefahren ist er auf keinen Fall. Leicht stellt sich dann eine verhängnisvolle Verengung der Staatsauffassung ein. Die Schule gibt leicht keine sachlich ungetrübten Vorstellungen über den Staat, sondern pflegt entweder den agrarischen oder industrialistischen oder merkantilistischen Staatsbegriff, sie stellt sich auf den Standpunkt des Einfuhr- oder Ausfuhrstaates, sie redet leicht nur von dem Staate, der den Interessen eines Erwerbs-Standes besonders Rechnung trägt. Man denke dabei an den Widerstreit der beruflich-wirtschaftlichen Interessen. Der Getreidebauer ist kein Freund der Getreideeinfuhr und des Freihandels für Getreide. Der Müller hingegen lobt die zollfreie Getreideeinfuhr, sträubt sich aber gegen zollfreie Einfuhr von Mehl; der Bäcker ist für zollfreie Einfuhr von Korn und Mehl, aber nicht für zollfreien Import von Brot und andern Backwaren; der bloße Esser aber wünscht sich zollfreie Einfuhr von Getreide, Mehl und Brot, um nur recht billige Nahrungsmittel zu bekommen. In wieviel Farben schillert also das beruflich gemalte Staatsbild!

Das gegenseitige Verständnis wird nicht gefördert, wenn man den beruflich wirtschaftlichen Belangen der einzelnen Erwerbsstände zu viel Einfluß auf den Unterricht in Staats- und Bürgerkunde gestattet. Ich möchte eine allgemeine Staats- und Bürgerkunde empfehlen, damit ein vollständig gemeinsamer Anschauungsboden geschaffen wird. Darum gehe ich auch in meiner Deutschen Staats- und Bürgerkunde (Huhle, Dresden) vom Staate und nicht von der Familie und dem einzelnen Berufskreise aus. Der Reichs- und Staatsgedanke soll — in der Fortbildungsschule, die ja schon auf hinreichend bearbeitetem staatskundlichem Boden weiter gehen und tiefer pflügen kann — nun in alle Lebensverhältnisse hineinleuchten, um sie zu klären. Dadurch zeigt man auch am besten, wie das Einzelwohl so ungeheuer vielgestaltig vom Gesamtwohl abhängt. Reich und Staat müssen an erster Stelle stehen, darum möchte ich trotz mancher methodischer Bedenken für die Fortbildungsschule den deduktiven Gang empfehlen, obwohl er bis jetzt amtlich noch nicht anerkannt ist.

Zu erwägen wäre auch der Plan, ob man in Städten allgemeine Bildung, die wir in der Staats- und Bürgerkunde, in der Reichskunde vermitteln, nicht in allgemeinen, beruflich ungesonderten Klassen erteilen solle, indem man hier Fähigkeitsklassen errichtete. Die beruflich-wirtschaftlichen Interessen könnten in Berufsklassen dann ganz energisch gefördert werden, auch von Vertretern des Berufs. Diese Berufsklassen könnten auch viel freier gestaltet werden und zum Teil auch von den entsprechenden Erwerbsständen unterhalten und geleitet werden. Gewiß hat die bisherige Verschmelzung manches für sich, aber auch vieles gegen sich. Gerade die reine staats- und reichsbürgerliche Erziehung könnte in bloßen Staatsbürgerklassen weit folgerichtiger und jedenfalls auch wirksamer gepflegt werden. So käme auch mehr zum Ausdruck, daß es sich um eine Veranstaltung zum Wohle des Ganzen handle, für die deshalb auch das Ganze die Kosten trägt und die Leitung übernimmt. Doch bin ich kein blinder Anhänger von bloßen Formen. Jedenfalls hat die Fortbildungsschule noch wuchtiger als bisher den Reichs- und Staatsgedanken erzieherisch auszunutzen. Das ist eine eiserne Notwendigkeit, eine Pflicht um des Reiches willen.

Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Der Fortbildungsunterricht und seine völkische Bedeutung.

Von Dr. Heinrich Pudor in Leipzig-Stötteritz.

Der sächsische Landeskulturrat hat die Weiterbildung der Jugend nach dem Verlassen der Volksschule bis zum Eintritt in die Truppe zum Gegenstand einer Erörterung gemacht, die weitere Gedanken anregt. Denn wenn es feststeht, daß die sozialdemokratische Gefahr heute die ernsteste Sorge der Vaterlandsfreunde bildet, und wenn wir nach einem Mittel suchen, wie wir die heranwachsende Jugend sozusagen immun machen können gegen die Ansteckungsgefahren der Sozialdemokratie, so bleibt als einziges Mittel der Beeinflussung der Jugend für diese Zeit der Fortbildungsschulunterricht. Und wenn wir weiter an die Zukunft unseres Volkes, nicht nur an die Gegenwart denken, so muß wiederum alles darauf ankommen, die nachwachsende Generation so zu beeinflussen, daß sie von der sozialdemokratischen Irrlehre nicht ergriffen werden kann und zwar wiederum also mit Hilfe des Fortbildungsschulunterrichtes. Dieser muß also erstens obligatorisch sein, und zweitens müssen als wesentliche und obligatorische Fächer desselben gelten der Religionsunterricht, der heimatkundliche und geschichtliche Unterricht und der staatsbürgerliche Unterricht; und für alle diese drei Fächer, wie übrigens für den gesamten Unterricht muß der leitende Gedanke sein: Thron und Altar. Der staatsbürgerliche Unterricht, befreit von allem international-liberalen Fortschritts-Intellektualismus, muß das Heimatliche, das Vaterländische und das Völkische voranstellen, und ebenso der geschichtliche Unterricht. Und drittens muß auch der Religionsunterricht in gewissem Sinne vom nationalen Gedanken befruchtet werden, derart, daß das Alte Testament zurücktritt oder ganz ausgeschaltet, das Neue Testament aber im Sinne des lutherisch-deutschen Protestantismus erklärt wird. Die christliche Religion, soweit sie nicht katholisch ist, ist deutscher Protestantismus, dieser Protestantismus war eine, war vielleicht eine der größten nationalen Taten des Deutschtums und Luther einer der größten deutschen Heroen. Luther ebenso wie der Protestantismus ist durch und durch und echt deutsch, und in der Reformation hat der Geist des Christentums mit dem Geist des Deutschtums die herrlichste Vereinigung eingegangen. Hierauf mit allem Nachdruck wieder einmal hinzuweisen dünkt uns recht sehr an der Zeit. Und wenn wir die evangelische Religion in diesem Geiste fassen und in diesem Sinne der heranwachsenden Jugend näherbringen, haben wir ein starkes Bollwerk gegen die feindlichen Gewalten der Sozialdemokratie in den Händen. Man muß zudem der Sozialdemokratie gegenüber unterscheiden zwischen der Sozialdemokratie als System und den zu Sozialdemokraten gemachten deutschen Arbeitern. Die letzteren sind nur die Opfer, sie sind nur irregeleitet, getäuscht, hinters Licht geführt. Das konnte um so leichter geschehen, als man ihnen in eben jener Zeit, als sie heranwuchsen, nichts Festes und nichts Vorbildliches in die Hand gab, was sie

stützen und führen und wappnen konnte. In Zukunft soll also der Fortbildungsschulunterricht diese Lücke ausfüllen: er soll dem heranwachsenden Volke Nahrung, geistiges und sittliches Brot, das Brot des nationalen Protestantismus reichen, er soll sie völkisch und er soll sie sittlich-religiös fest machen, daß sie den internationalen Einflüsterungen widerstehen können und fest werden in dem Dienste zu Thron und Altar, zu Gott, König und Vaterland. —

Wenn ich die Ausführungen unseres geschätzten Mitarbeiters hier wiedergebe, so geschieht dies einmal aus Respekt vor allen ernsthaften Bemühungen gegenüber der ungeheuren Gefahr der sozialdemokratischen Jugendvergiftung, die uns, d. h. unserm staatlichen, sittlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Bestande droht. Diese Gefahr wird dadurch noch größer, daß die Sozialdemokratie von der äußersten bürgerlichen Linken, auf Grund der Gemeinsamkeit der Weltanschauung und auch der politischen Ansichten, unterstützt wird. Die Unterstützung dieser „Intellektuellen" gibt den Sozialdemokraten im politischen Leben ein Gewicht, das sie trotz des großen Zuwachses bei den Wahlen sonst nicht haben würden.

Der andere Grund zu einer Veröffentlichung dieses Aufsatzes war der Umstand, daß man jener Gefahr der Jugendvergiftung gegenüber wie in der Öffentlichkeit überhaupt, so besonders in der Lehrerschaft gerade von der Fortbildungsschule soviel erwartet. Es mag ja der Gedanke recht nahe liegen, daß man durch entsprechenden Unterricht die Köpfe und Herzen so beeinflussen könne, daß sie religiös bewahrt bleiben und vaterländische Gesinnung in ihnen feste Wurzel fasse. (Vergl. auch den Aufsatz über staatsbürgerliche Erziehung in diesem Heft!)

Ich kann diese Erwartung nicht teilen und halte es um der Bedeutung der Sache willen für notwendig, das hier auszusprechen. Es kommt mir darauf an, durch meinen Widerspruch die Gedanken auf diesen Punkt zu lenken. Denn hält die Fortbildungsschule nicht, was man sich von ihr verspricht, so bedeutet das eine schwere Niederlage. Aber mehr als das: durch eine verfehlte Kampfesweise gehen Kraft und Zeit für den rechten Kampf verloren.

Man frage sich doch, welches der Erfolg der Volksschule mit ihren 8 Schuljahren gewesen ist. Ich will gewiß das nicht zu gering anschlagen, was die Schule bei den ungeheuren Schwierigkeiten für die sittlich-religiöse und für die vaterländische Erziehung leistet. Aber es kann doch nicht geleugnet werden, daß der Einfluß des Elternhauses, wie natürlich, weit stärker ist als der der Schule. Ebenso wie Rasse und Blut sich überall stärker zeigen als Kultur und Dressur, so ist auch das Haus stärker als alle übrigen Mächte. Die Jungen, die bei der Königsgeburtstagsfeier in der Schule wirklich mit dem Herzen dabei gewesen sind, stehen doch zu Hause zum Vater, wenn er aus seiner sozialdemokratischen Zeitung vorliest, oder wenn er über die Ausbeutung und das Sklavenjoch des Arbeiters schimpft; und bei den Wahlen jubeln sie natürlich mit über den Sieg der roten Partei. Alle diese Einflüsse haben schon deshalb die Vorhand, weil sie an Genuß, Begehrlichkeit, Neid und Mißgunst, eben an den niederen Interessen und Kräften, anknüpfen. Ich muß da Tews zustimmen, der in der „Deutschen Schule" darauf hinwies, daß man nicht bei den Kindern, sondern bei den Erwachsenen einsetzen müsse. — Man kann eben die Kinder nicht den Eltern abgewinnen wollen.

Entscheidend ist übrigens für mich nicht das äußerlich „Sozialdemokratische", sondern die Weltanschauung, die die Arbeiterpartei mit dem Freisinn gemein hat. Wem die höhere Welt des religiösen Glaubens versunken ist, der hat gegen die Sozialdemokratie überhaupt keine Waffe mehr. „Freisinnige" Arbeiter gibt es deshalb überhaupt nicht und kann es nicht geben; wer soweit ist, ist eben Sozialdemokrat, und zwar „überzeugter". Dagegen können christliche Arbeiter überhaupt nicht Sozialdemokraten sein. Solche Bedeutung hat also die Weltanschauung. — Von hier aus frage man sich nun, welche durchgreifende Hilfe gegen die sozialdemokratische Brunnenvergiftung man erwarten könnte von einer Schule, in der das Religiöse keine Lebenskraft mehr hätte. Kann eine Schule, in der nach der Meinung führender Männer im Deutschen Lehrerverein im „Religionsunterricht" lediglich wie in einem Museum die großen Religionsstifter den Kindern gezeigt werden, damit sie sich nach ihrer Einsicht (!) und ihrem Geschmack das ihnen Zusagende auswählen, — kann ein solcher Unterricht Lebenskräfte wecken? Kann er eine Weltanschauung begründen helfen, die in den Entscheidungen und Kämpfen des Lebens Halt gewährt?

Nun liegen die Verhältnisse für die Fortbildungsschule noch weit ungünstiger als für die Volksschule. Die jugendlichen Arbeiter sind ja unmittelbar hineingezogen in die Kämpfe um Lohn und Fabrikordnung. Was ihnen da von der Sozialdemokratie vorgespiegelt wird, das hat für sie zunächst Beweiskraft, denn das glauben ja alle andern Arbeiter auch; das stimmt ganz mit dem, was sie auch zu Hause hören. Das dient ja auch, wie sie es nach dieser Darstellung ansehen müssen, ihrem eigenen Vorteil. Es ist mir keine Frage, daß in diesen Kämpfen die Schule der schwächere Teil ist. — Die Belehrungen im staatsbürgerlichen Unterricht z. B. müssen, richtig erteilt, eine überzeugende Kraft haben für ein reifes, unvoreingenommenes Denken. Aber diese Bedingung fehlt eben! — In den Verhandlungen im Reichstag fehlt es doch auch nicht an klarer Beweisführung seitens der Regierung und der regierungsfreundlichen Parteien. Aber werden unsere Arbeiter davon auch wirklich überzeugt? Wenn sie nachher die Reden der Gegner, besonders der Sozialdemokraten, lesen mit der stillen Überzeugung, daß die doch eigentlich recht haben, dann versinken alle jene Beweisgründe alsbald, und die rednerischen Kunststücke der Agitatoren behalten das Feld.

Das alles soll kein Grund gegen die Fortbildungsschulen an sich sein; es soll damit nur gewarnt werden vor übertriebenen Erwartungen.

Will man etwas tun für „Thron und Altar", so braucht man nicht lange zu suchen; man braucht bloß auf das Beispiel derer zu achten, die im öffentlichen Leben Macht gewonnen haben. Man sorge endlich dafür, daß wir einige große Blätter bekommen, die ähnlich wie die der Linken auch wirklich überall gelesen werden, die ins Volk dringen, und die auch von der übrigen Presse beachtet werden. Da müssen wir also, statt immer auf Staatshilfe zu warten, zur Selbsthilfe greifen. Das haben alle die Parteien getan, die jetzt in der Öffentlichkeit etwas bedeuten. Wenn man die politische Rechte und Linke nach ihrer Vertretung im Parlament und in der Tagespresse miteinander vergleicht, so ist da ein gewaltiger und tief beschämender Abstand. Die Linke ist publizistisch ganz ungeheuer über den ihr zukommenden Anteil hinaus vertreten; die Rechte steht ganz hilflos da. Die letztere hat keine einzige Zeitung, die sich entfernt mit dem „Berliner Tageblatt" oder der

„Frankfurter Zeitung", um nur diese beiden Blätter zu nennen, messen könnte. Das Zentrum verfügt über solche Zeitungen; es hat aber auch wirklich weitreichenden politischen Einfluß, weit mehr als der kirchlich gesinnte Protestantismus.

Daraus folgt als nächste Verpflichtung: Unterstützt zuerst die Blätter eurer Richtung, die schon da sind, damit sie wachsen und sich entwickeln können! Dazu gehört aber auch, daß man seiner Zeitung gegenüber nicht allzu wählerisch oder gar übelnehmerisch ist. Viele Leser nehmen es mit ihrem Standpunkt so genau, daß sie tatsächlich kaum ein Blatt oder Blättchen — auch kein Schulblatt — finden können, das ihnen recht paßt; das eine steht zu weit nach links, das andere zu weit nach rechts. Darin mag sich Charakter, aber gewiß keine politische Klugheit und Reife aussprechen. Kommt einmal in der Zeitung eine von der eigenen abweichende Meinung zutage, so heißt's gleich: Das Blatt kann ich nicht mehr halten! Aber von den Blättern der andern Parteien, besonders dem „General-Anzeiger" (der ja nun einmal „unparteiisch" ist) steckt man alles ein. Vielleicht tröstet man sich damit, daß man den andern gegenüber weiter keine Verantwortung habe. Und eben deswegen unterstützt man sie, indem man sie hält! Wenn einmal bei uns wirklich politisches Denken erwacht, eine Fähigkeit, an der es bisher durchaus gefehlt hat, dann würden die großen Zeitungen, die wir brauchen, auch auf einmal da sein.

Gerade diejenigen, die auf kirchlichem Boden stehen, die „Stillen im Lande", muß man anklagen, daß sie kein Verständnis für ihre Pflichten im öffentlichen Leben haben. Welches die Pflichten auf dem Gebiet der individuellen Ethik sind, im Verhältnis von Mensch zu Mensch, das wissen sie wohl. Alle die Anstalten der dienenden Nächstenliebe, der inneren Mission, worin sie nach allgemeinem Zeugnis führend gewesen sind, beweisen das. Aber daß der Christ ganz besondere Pflichten als Staatsbürger hat, dem Staate gegenüber, daß es nach dieser Verpflichtung nicht in sein Belieben gestellt ist, ob er sich am öffentlichen Leben bei Wahlen und auch bei der Wahlagitation und Wahlorganisation beteiligt oder nicht, das weiß er nicht. Daß der Christ der Obrigkeit zu gehorchen hat als der Dienerin Gottes, das weiß er; das ist ihm von Jugend auf als göttliche Ordnung eingeprägt worden. Aber man hat ihn zumeist nicht gelehrt, daß es auch göttliche Ordnung, weil geschichtlich gewordene Pflicht ist, daß der einzelne Bürger seinen Anteil an der staatlichen Gesetzgebung, Verwaltung usw. wahrzunehmen hat. Jenes: Seid untertan der Obrigkeit, die Gewalt über euch hat! wird immer noch von vielen im Sinne jenes politischen Urzustandes, der vor 100 Jahren zu Recht bestand, aufgefaßt! Wir halten einen staatsbürgerlichen Unterricht, den man jetzt, und mit Recht, für die Jugend in den Schulen einrichten will, mit Zuspitzung auf die gerade dem Christen obliegenden Verpflichtungen noch viel mehr für angebracht für den rechtsstehenden Protestantismus, d. h. für die Erwachsenen, die nicht wissen, welche Verantwortung sie durch ihre Nichtbeteiligung am öffentlichen Leben auf sich laden.

Man darf es wohl aussprechen, daß die evangelische Kirche, die ursprünglich dem Verfassungsstaat nicht geneigt war, es versäumt hat, aus dem, was gegen ihren Wunsch geschichtlich geworden ist, die Folgerungen zu ziehen, an ihrem Teil dazu beizutragen, ihre Glieder von Gottes und Rechts wegen zu ihren politischen Pflichten anzuhalten. Nirgends

in unserm Volk werden soviel Blätter gehalten und gelesen, wie bei den „Stillen im Lande"; aber man scheint es ängstlich verhüten zu wollen, daß irgendwo ein politisches Lüftchen hinein wehe. Der katholischen Kirche macht man es wohl zum Vorwurf, daß sie ihre Leute in der Wahl der Zeitungslektüre beschränkt. Sehen wir näher zu, so tun ein Gleiches in ihrem Kreise alle, die eben politisch etwas geworden sind. Aber auch abgesehen davon kann ich nicht sehen, welches Unrecht darin liegen sollte, das Volk zum Lesen guter Blätter anzuhalten. Wenn man in der evangelischen Kirche solches Empfehlen bestimmter Bläter nicht betreiben mag — man hat hier ja auch keine größeren Tageszeitungen — so soll man wenigstens dem Einzelnen das Gewissen in Fragen des öffentlichen und staatlichen Lebens schärfen, dann wird er wohl bald finden, was er zu tun hat. Man möchte unseren guten Christen einmal einige Abschnitte aus der englischen Geschichte vor Augen halten; wie würden sie sich da wundern, wenn sie sähen, wie da fromme Männer hineingegriffen haben in die Räder des Staatslebens. Der bei uns beliebte Quietismus ist freilich bequemer; der gute Christ kommt sich dabei recht heilig vor, weil er nicht bedenkt, daß Unterlassungssünden ebenso zählen wie Tatsünden. —

Wer etwa daran Anstoß nimmt, daß ich im Schulblatt einmal so stark ins Politische gehe, der mag sich gegenwärtig halten, daß doch eben die Schule — nämlich die Fortbildungsschule, von der wir ausgingen — auch ein Politikum ist. A.

Nis Randers.

(Gedichtbehandlung im 6. Jahrgang.)

Von P. Rößing in Barmen.

A. Vorbemerkungen. Nachfolgende Lektion wurde von mir in der „Konferenz evangel. Lehrer für Barmen und Umgegend" gehalten. Bei der Nachbesprechung traten eine Reihe von Gesichtspunkten auf, von denen ich einige der wichtigsten hier voranstellen und kurz beleuchten möchte. 1. Der Schwierigkeit des Stoffes entsprechend, schlug ich bei der Behandlung einen Weg ein, der die Schwierigkeiten zu bewältigen mir besonders geeignet schien. Ich bediente mich der darstellenden Unterrichtsweise: a) Zielangabe und Klärung der durch dieselbe in der Kindesseele angeregten Gedanken; b) Breite epische, psychologische Darstellung des Gedichtinhaltes unter Beteiligung der Kinder am Aufbau des Stoffes; c) Darbietung des Gedichtes und seine Durcharbeitung. — Ist man nun aus verschiedenen Gründen, die auf ihre Stichhaltigkeit an sich zu prüfen wären, Gegner des darstellenden Unterrichts, und hat man sich von diesem der „Selbsterarbeitungsmethode"[1]) nach der Manier der Arbeitsschule

[1]) Darunter ist die Art des Unterrichts zu verstehen, bei der die Schüler selbst unter möglichster Zurücktretung des Lehrers die Stoffe, resp. das Verständnis für sie, erarbeiten. An die Stelle des Lehrervortrags z. B. tritt die Lektüre der Schüler. Im Physikunterrichte stellt der Lehrer das Problem, die Schüler suchen die Lösung selbst zu finden, usf.

zugewandt, so muß einem allerdings der vorliegende Stoff für den 6. Jahrgang aus Gründen zu schwierig erscheinen, die in der neuen Methode liegen, denn einer selbsttätigen Erarbeitung durch Lektüre bietet das Gedicht schier unüberwindbare Schwierigkeiten, wenn anders man seine Schönheit zu schonen die Absicht hat. Es müßten aber auch infolge solch einseitiger Anerkennung der „Erarbeitungsmethode" manche andere wertvollen Stoffe als zu schwierig aus dem Stoffplane der Volksschule ausgeschieden werden, die wir wahrlich im Interesse unserer Kinder nicht gern aufgeben möchten. Selbständiges Erarbeiten poetischer Stoffe durch Lektüre ist das Ziel unseres diesbezüglichen Unterrichts. Ich halte aber das vorzeitige Einsetzen dieses Zieles der Selbständigkeit als Methode für einen argen Mißgriff; es ist einer Mündigkeitserklärung der Unmündigen gleichzuachten. Für Unter- und Mittelstufe gilt die darstellende Unterrichtsweise als die Hauptmethode, leichtere Stoffe mögen aber jedoch hier schon selbständig erarbeitet werden. Auf der Oberstufe dagegen gewähre man der Selbständigkeit, der größeren Fassungskraft der Schüler entsprechend, einen breiteren Raum. Nur treibe die Arbeitsmethode nicht in tyrannischer Despotie alle Stoffe aus dem Stoffplane heraus, die sich ihr nicht fügen. Sie gönne vielmehr der wohlbewährten Darstellungsmethode da den berechtigten Platz, wo diese wertvolle Stoffe in der Seele des Kindes zum starken, inneren Erleben bringen kann. So war es ja auch Zweck der nachfolgenden Lektion, den Kindern eine ernste und begeisterte Hochachtung vor der sittlichen Persönlichkeit des Nis Randers beizubringen, sie ferner den wundersamen Gang des Glücks stark erleben zu lassen und ihnen endlich einen wirkungsvollen Eindruck von der Schönheit des Gedichtes zu verschaffen. Diese meine ethisch-ästhetische Zielbestimmung der Stunde gab mir die Methode von selbst an die Hand. Es führen eben je nach der Art des Stoffes und dem vom Lehrer vorgeschauten Zweck der Stunde immer besondere Wege zum Ziele. Daher protestiere ich mit allem Nachdruck gegen ein Alleingeltendmachen der sogenannten Arbeitsmethode, wie ich ebenso eine Unfehlbarkeitserklärung des darstellenden Unterrichts verwerfe. Suum cuique!

2. Nach dem zweimaligen Vortrag des Gedichtes, dem die Darstellung voraufging, erlaubte ich die Schülerfrage und Schülerbemerkung. Es sollten auf diesem Wege Unklarheiten beseitigt werden, die die Sprache des Gedichtes noch in sich barg, die aber auf der Darstellungsstufe aus psychologischen Gründen nicht zur Klärung gekommen waren. Zudem dachte ich auf diese Weise ein Zerpflücken des Gedichtes durch ein breites Frage- und Antwortspiel zu vermeiden und so in möglichst dezenter Weise die schöne Form des Kunstwerkes zu schonen. Nach stillem Durchlesen jeder einzelnen Strophe fragten die Kinder nach manchem Ausdruck, andere gaben, wenn möglich, Aufschluß darüber, und ferner machten sie frei aus sich heraus Anmerkungen zu dieser und jener Stelle. Man wird nicht einwenden, daß sich in dem lebhaften Fragen der Kinder eine indirekte Kritik der Darstellungsstufe hinsichtlich eines Mangels an Klarheit offenbare. Es erschien mir vielmehr das Forschen der Schüler als ein Ausdruck lebhaften Interesses und Verständnisses für das Gedicht. Hätten die Kinder dagegen nur matt und kärglich gefragt und bemerkt, so hätte ich daraus das Vernichtungsurteil über die Darbietung des Stoffes vernommen, denn: Was das Kind nicht weiß, macht es nicht heiß; oder anders gesagt: Wofür ich kein Verständnis gewonnen habe, danach erkundige ich mich auch nicht.

3. Darüber, ob eine Aufdeckung und Klärung des sittlichen Konfliktes in Nis Randers Brust vor Kindern und gerade bei diesem Gedichte am Platze ist, kann man verschiedener Meinung sein. Doch dürfte dies wohl feststehen: wenn eine derartige Auseinandersetzung sich in den Grenzen kindlichen Verständnisses bewegt und dazu nicht ausartet in ein breites und plattes Moralisieren, so tut die ethische Vertiefung weder dem Eindruck des Gedichtes Abbruch, noch raubt sie von Nis Randers leuchtender Heldengestalt irgend einen Strahl. Sittliche Konflikte gehören nicht zu den Seltenheiten des täglichen Lebens, und so habe ich es auch hier gewagt, den Konflikt zwischen den beiden altruistischen Regungen aufzudecken und ihn durch die Idee der Macht oder Vollkommenheit zu lösen. Nis starker, machtvoller Wille traute sich die Rettung zu, und dieser kräftige Wille durchschnitt den Knoten, den Liebe zu der Mutter einerseits und Mitleid mit dem Schiffbrüchigen andrerseits geschürzt hatten. Zudem stimmte nach der Idee der Freiheit seine Handlungsweise überein mit seinem „vorbildenden Geschmack" von Lotsenehre und Lotsenpflicht.

(Diese Vorbemerkungen sollen keine auf absolute Gültigkeit Anspruch erhebende Apologie der Lektion sein, sie bedeuten nur eine Darlegung subjektiver Gründe für ihre Anlage und eine Anregung zum Nachdenken.)

B. Lektion.[1]) 1. Zielangabe: Ihr sollt in dieser Stunde das langersehnte Gedicht hören. Es handelt von: Nis Randers Heldentat und seinem wunderbaren Lohn! (Nis Randers anschreiben, wie alle neuauftretenden Begriffe.) Wonach fragt ihr mich? (Kinder fragten nach der Person und ihrer Tat.) Es erfolgte Aufklärung darüber: Nis Randers, kein Barmer! — Fremdartiger Name. — Friese! Friesland: Zeigen! Was wißt ihr davon? (Bonifatius); Inseln; Wattenmeer; Gefahren desselben; Sandbänke, Wrack; Schiffbrüchige; Rettungsstation; Art der Rettung.) Die gesperrt gedruckten Wörter wurden angeschrieben, hernach von allen Kindern gelesen, und es erfolgte nach jedem einzelnen eine kurze Angabe durch die Kinder. Lehrer zeigte den Kindern aus Harms: Auf der Rettungsstation. (Angabe über das Gesehene: Blockhütte; stattlicher Friese.) L.: Solch einer war auch Nis Randers!

2. Darstellung: L.: Ich erzähle von seiner Heldentat:

Es war in einer naßkalten Nacht am friesischen Nordseestrand. Ein Gewitter zog über das finstere Meer herauf. Krachend dröhnte der Donner. Hohl heulte der Sturm heran. Eine düstere Wolkennacht lagerte über den wilden Fluten. Oft schien es, als ob diese Wolkennacht auseinander berste, und helles Licht des Blitzes fiel hindurch. Dann wieder tiefe Dunkelheit. Ein neuer Blitz flammte auf, doch kaum hat er gezuckt, so verschlingt auch ihn wieder das Dunkel.[2]) So verjagt der Blitz die Dunkelheit und diese wiederum den flammenden Strahl. Eine wilde, rasende Jagd. Hoch auf spritzen die Wellen am Uferrand und stürzen zurück in das Meer. Das war ein Brausen und Tosen der Wogen! — Die Brandung. — Weißer Schaum krönte den Kamm der Wellen. —

Doch horch! Was war das? Klang's nicht wie ein Schrei durch die Brandung herüber zum Lande? Jawohl! Der Wächter auf der Rettungsstation

[1]) Die Darstellung ist möglichst wortgetreu gehalten.

[2]) Die gesperrt gedruckten Wörter sind solche des Gedichtes und werden besonders pointiert gesprochen.

hat ihn vernommen. Der Nordwestwind (zeigen auf der Karte) trug den Schall herüber zu ihm. Er späht hinaus. Ein greller Blitz erleuchtet das Meer. Da sieht er's deutlich: Drüben sitzt ein Wrack fest auf der großen Sandbank! Wie wird er sich verhalten? Hinaus stürzt er an den Strand, ruft in die finstere Nacht hinein, daß es die schlafenden Nachbarn hören: „Ein Wrack auf der Sandbank!" Im Nu sind sie heraus, die hilfsbereiten Friesen, zum Strande eilen sie alle und blicken hinaus in die heulende See. Die Blitze spenden grausige Beleuchtung. Welch schauerliches Bild entrollt sich vor den Augen der Zuschauer: Umtost von wütenden Wogen, sitzt drüben das Schiff fest auf der tückischen Sandbank. Es ist geborsten. Das Wasser strömt übers Deck. Kein Mensch mehr zu sehen! Alle Rettung ist hier überflüssig und unnütz. Nur noch ein Mast ragt aus dem Wasser hervor und wird von Sturm und Wogen hin- und hergeschleudert. — (Pause.) „Da hängt noch ein Mann im Mast, wir müssen ihn holen." Wer ist's, der diese Worte spricht? Nis Randers! Wie kommt er dazu? (Kinder machen Angaben.) Sein scharfes Auge hatte im Mastbaum zunächst einen dunklen Punkt entdeckt, und eine unheimliche Ahnung erfüllte ihn?! Der nächste Blitzstrahl bringt ihm Gewißheit: Dort oben hängt noch einer im Mastbaum. Fest angeklammert hält er sich. „Wir müssen ihn holen!" Schon will er zur Landungsbrücke eilen, wo die Rettungsboote angekettet schaukeln. Da faßt ihn eine weiche Frauenhand und hält ihn zurück. Seine Mutter! eine Witwe! Was sagt sie wohl? (Angaben machen lassen.) „Du steigst mir nicht ein! Bleib' hier, du mein einziger Sohn, mein Übriggebliebener! Bedenke doch: Dein Vater ging vor vielen Jahren unter beim Rettungswerk; Momme, dein Bruder, ertrank auch; auf Uwe, den Jüngsten, warte ich nun schon drei Jahre. Noch kehrte er nimmer zurück. Wo mag er weilen? Mein Uwe! Mein Uwe!" Das war für Nis ein schwerer Kampf! (Kinder machen Angaben: Hier die Mutter, drüben der Ärmste.) Was hättest du wohl getan? (Angaben der Kinder gingen auseinander.) Und Nis?! Er traute sich die Rettung zu und hielt es einfach für seine Lotsenpflicht, hinauszufahren. Festen Schrittes geht er zur Brücke. Die Mutter? Ihm nach! Sie klammert sich an ihn. Ihr Mutterherz blutet beim Gedanken an die gefährliche Fahrt. Doch sanft löst sich Nis von der Mutter Umarmung, zeigt hinaus zum Unglücklichen und spricht, zur Mutter gewandt: „Mutter, auch der da drüben hat vielleicht eine Mutter, die auf ihn wartet, wie du auf Uwe wartest. Noch ist er zu retten! Sollte seine Mutter vergebens auf seine Rückkehr hoffen? Das kannst du nicht wollen!" — Schon springt er von der Brücke hinab ins Boot! Allein? Nein! Sein Beispiel feuert andere mit an. Noch sechs Nachbarn springen mit hinein, hochgewachsene, wetterharte Friesen. — Fahrt fort, was weiter geschieht! — Ketten los, Ruder geschwungen. Fahre glücklich, du Rettungsboot!! — Wie mag's auf der Fahrt zugegangen sein? (Boot oben auf dem Wellenberg, dann hinab ins Wellental, wie eine Nußschale tanzt es dahin. Ein Höllentanz! (Ausdruck deuten.) — Da — die am Ufer stoßen einen Schrei des Entsetzens aus! Eine mächtige Welle hat das Boot emporgehoben, nun saust es herunter — auf die Sandbank — es muß zerschmettern! — — Nein, eben[1]) noch gleitet es an der gefürchteten Sandbank vorbei — es blieb

[1]) Barmer Ausdruck für knapp.

ganz! Alle atmen erleichtert auf. Bald ist das Boot den Blicken der Harrenden entschwunden. Glücklich hat es die grausige Brandung durchfahren. Mit klopfendem Herzen, in banger Erwartung, stehen die Nachbarn am Ufer. Die Minuten dehnen sich, als wären es Stunden; das Warten wird zur angstvollen Qual. Gedrückt flüstert es einer dem andern zu: „Wie lange, wie lange!“ (Blickt man auf die Menge des bis jetzt Dargebotenen, und hat man zugleich ein starkes Interesse daran, daß die Kinder beim erstmaligen Anhören des Gedichtes dasselbe vollständig erfassen, so läßt man sich von dieser Erwägung von dem gedächtnistechnischen Mittel der zusammenfassenden Wiederholung leiten. Das retardierende Moment, das durch eine Wiederholung in den Gang der Handlung eintritt, bietet sich einem als ästhetische Begründung des aus rein technischen Erwägungen eingeschlagenen Weges bereitwilligst an. Denkt man dagegen an das Harren und Drängen in der Kinderpsyche, wie es gerade jetzt vorhanden sein muß, so eilt man fort zum endlichen Ziele und läßt von dem hohen Gesichtspunkte aus einmal Gedächtnis — Gedächtnis sein. Jedoch, warum dem modern-krankhaften Hasten und Drängen auch in der Schule so bereitwilligst folgen? — Doch sehe jeder, wie er's treibe.)

L.: Auch wir wollen uns in Geduld fassen und warten; wir wollen zurückschauen und kurz das Gehörte zusammenfassen. (Kinder einigten sich auf die Überschrift: Ein Wrack auf der Sandbank.) Es folgte die Wiederholung.

L.: Wild tobt das Meer! Es jagt seine weißen Rosse vor sich her!? (Kinder erklären!) Sie schnauben und schäumen! Vom Ufer prallen sie zurück und stürzen ins Meer, da kommen ihnen neue entgegen, und — ein Roß springt auf den Nacken des anderen. (Kinder erklären das Bild.) An drei Stellen des Himmels tobt nun ein Gewitter. Fast sieht's aus, als wolle die Welt untergehen. (Erinnerung an eigene Erfahrung.) — Doch sieh! — Das Boot, das Boot! — In gerader Richtung steuert es zum Lande. „Sie sind es, sie kommen!“ so jubelt's einer dem andern zu. Alle spannen ihre Augen an und blicken ins Dunkel, ob sie beim Licht des Blitzes nicht die Insassen des Bootes erkennen, ob alle wieder zurückkommen und den Schiffbrüchigen bringen; angespannt horchen sie hinaus in Sturm und Nacht. — „Still! Ruft da nicht einer?“ Jawohl! Das war Nis Randers mächtige Stimme! Hochaufgerichtet steht er im Boot, legt die Hände um den Mund und ruft zum Lande: „Gerettet! Wir haben ihn bei uns!“ (An dieser Stelle liegt für denjenigen ein Klippe, der die Pointe, daß nämlich Nis seinen Bruder gerettet hat, sich aufsparen will bis zum Schluß des vorgetragenen Gedichtes: „Sagt Mutter, 's ist Uwe!“ Meine Kinder ahnten wohl auf Grund der Zielangabe „vom wunderbaren Lohn“ den Sachverhalt, und als ich fragte: „Was rief Nis wohl?“, da kam die mir unangenehme Antwort: „Es ist Uwe!“ Ich dämpfte darauf ihre hochgespannte Erwartung und vertröstete sie auf nachher, aufs Gedicht. Es ist an dieser Stelle entweder der wirkliche Sachverhalt ganz zu enthüllen — man raubt dadurch aber dem Gedicht seine wundersame Pointe — oder aber der Lehrer gibt Nis' Worten einen allgemeinen Inhalt, der die Pointe noch nicht verrät.)

L.: O, schöner Lohn! Das Werk gelungen. Der Ärmste gerettet. Das ist allemal der beste Lohn, wenn ein gutes Werk gelingt. Nun zum Ufer! den Armen aufgenommen, gepflegt, er hat's nötig .... Überschrift: Die glückliche Rettung.

Wiederholung. — Wer mag der Gerettete sein? Vielleicht gibt uns das Gedicht Aufschluß.

3. Vortrag des Gedichtes.

Nis Randers.

Krachen und Heulen und berstende Nacht,
Dunkel und Flammen in rasender Nacht —
ein Schrei durch die Brandung!
Und brennt der Himmel, so sieht man's gut!
ein Wrack auf der Sandbank! Noch wiegt es die Flut;
gleich holt sich's der Abgrund.
Nis Randers lugt — und ohne Hast
spricht er: „Da hängt noch ein Mann im Mast;
wir müssen ihn holen."
Da faßt ihn die Mutter: „Du steigst mir nicht ein!
Dich will ich behalten, du bliebst mir allein,
ich will's, deine Mutter!
Dein Vater ging unter und Momme, mein Sohn;
drei Jahre verschollen ist Uwe schon,
mein Uwe, mein Uwe!"
Nis tritt auf die Brücke. Die Mutter ihm nach!
Er weist nach dem Wrack und spricht gemach:
„Und seine Mutter?"
Nun springt er ins Boot und mit ihm noch sechs:
hohes, hartes Friesengewächs;
schon sausen die Ruder.
Boot oben, Boot unten, ein Höllentanz!
Nun muß es zerschmettern . . . ! Nein: es blieb ganz! . . .
Wie lange? Wie lange?
Mit feurigen Geißeln peitscht das Meer
die menschenfressenden Rosse daher:
sie schnauben und schäumen.
Wie hechelnde Hast sie zusammenzwingt!
Eins auf den Nacken des andern springt
mit stampfenden Hufen!
Drei Wetter zusammen! Nun brennt die Welt!
Was da? — Ein Boot, das landwärts hält —
Sie sind es! Sie kommen!
Und Auge und Ohr ins Dunkel gespannt . . .
Still — ruft da nicht einer? — Er schreit's durch die Hand:
„Sagt Mutter, 's ist Uwe!"

Längere Pause. Also!? (Doch Uwe! Glückliche Mutter. Gotteslohn. Das war der wunderbare Lohn . . usf. Schilderung der Rettung vom Mast; daheim im warmen Stübchen, usf. Besprechung des Konfliktes. Durch Aufstellen der Frage: Hatte Nis recht gehandelt?, kommt die Besprechung in Fluß.)

Nochmaliger Vortrag des Gedichtes. (Die Kinder können nun das bislang verhüllte Gedicht von der Tafel still mitlesen; da es nicht im Lesebuch steht, mußte ich es anschreiben.) —

Nachlesen durch bessere Leser. — Chorlesen. — Stilles Lesen der einzelnen Strophen und Fragen, resp. Bemerkungen der Kinder (lugt: vormachen lassen! Friesengewächs: Ihr seid: Bergisches Gewächs; feurige Geißeln:; hechelnde Hast: Erinnerung an Hecheln des Flachses, darstellen durch Handbewegung; usf.). Chorlesen mit Gesten. Kurzer Hinweis auf Lautmalerei, ohne breite Verschulung.

C. Schlußbemerkung: Daß ich zur Behandlung nicht die Wolf'sche Bearbeitung des Stoffes gewählt habe, hat zunächst seinen Grund in der Länge derselben, — anschreiben war nicht möglich — zum andern aber auch darin, daß nach meinem Urteil die Wolf'sche Darstellung trotz ihrer breiten, anschaulichen Art dem Gedichte von Otto Ernst an künstlerischer Vollendung nachsteht. Ich mache nur aufmerksam auf die durchaus situationsgemäße Knappheit und Abgerissenheit der Form, die inhaltreichen Wortformen und die einzigartigen Lautmalereien, wie man sie selten auf solch engem Raum mit fast verschwenderischer Fülle ausgestreut findet. Nun ist zwar in Sachen des Geschmacks nicht gut rechten, ich möchte aber meine Wahl nicht unbegründet lassen.

Zuletzt noch eine Anmerkung über die Gesten: Daß mit der neuzeitlichen Forderung der Geste beim Deklamieren etwas durchaus Natürliches verlangt wird, geht aus der Lust hervor, die die Kinder an solcher Art zu deklamieren haben. Die mit Gesten begleiteten Stellen des Gedichtes gewinnen an Anschaulichkeit, und es steigert sich somit die Stärke des durch sie ausgelösten inneren Erlebens. Werkunterricht!!

Rundschau.

Dr. phil. O. Flügel. Die philosophische Fakultät der Universität Halle hat O. Flügel zu seinem 70. Geburtstage zum Ehrendoktor ernannt. Man weiß nicht recht, wem man bei dieser Gelegenheit mehr gratulieren soll, dem also Ausgezeichneten oder der philosophischen Fakultät in Halle. Denn das muß man sagen: Diesmal haben sie's getroffen! Jährlich werden an den deutschen Universitäten hunderte von Doktores der Philosophie geschaffen, bei denen man bezweifeln darf, ob sie zu dieser Wissenschaft, der sie ihren Ruhmestitel verdanken, sehr nahe Beziehungen unterhalten; jetzt hat es das Glück gefügt, daß man bei Erteilung des „Dr. phil." einmal an einen richtigen Philosophen geraten ist. Flügel hat sicher Lebensart und Humor genug, sichs im Kreise der neuen Spezialkollegen wohl sein zu lassen. Seine Freunde freuen sich herzlich dieser Auszeichnung, in der sie wenigstens eine Abschlagszahlung der Schuld erblicken können, die die Wissenschaft bei ihm einzulösen hat.

Interessant ist, wie die Urkunde der Fakultät die Kreierung Flügels begründet; er sei ein Mann, „der seit mehr als vier Jahrzehnten in vielen scharfsinnigen Schriften und gelehrten und wohlredigierten Zeitschriften sowohl seine eigene Liebe zur Philosophie bezeugt, als besonders die Herbartische Lehre glücklich so fortgebildet hat, daß er nicht sklavisch die Lehren des Meisters wiederholte, sondern in eigener Verarbeitung die Lehre auf neue Wissensgebiete, besonders auf Fragen der Religion und auf Sitten und Geist der Naturvölker angewendet hat und endlich die kritische Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts höchst gewissenhaft besorgte, also sich um die philosophischen Studien hervorragend verdient gemacht hat".

Auszeichnung. Der bekannte Leipziger Direktor des deutschen Handfertigkeitsseminars für Lehrer, Dr. A. Papst, dem kürzlich der Professorentitel verliehen wurde, ist nunmehr in Anerkennung seiner Verdienste um die Förderung der Handfertigkeit in deutschen Lehrerkreisen mit dem Roten Adlerorden IV. Kl. ausgezeichnet worden.

Einigungsversuche. Vertreter des Preußischen Lehrervereins und des Preußischen Rektorenvereins waren am 12. Mai in Magdeburg zusammengetreten, um zu beraten, wie man die zwischen beiden Organisationen bestehenden Gegensätze beseitigen könne. Die Verhandlungen gestalteten sich recht schwierig; die Vertreter des Rektorenvereins wollten sich nicht darauf einlassen, daß ihr Verein sich auflöse, bezw. in den Preuß. Lehrerverein aufgehe. Da aber offenbar von beiden Seiten der gute Wille, zu einem Einvernehmen zu kommen, vorhanden war, so verhandelte man trotz des Festhaltens der beiderseitigen Stellungen weiter und einigte sich in folgender, einstimmig angenommener Entschließung: „Ein gemeinsamer Ausschuß aus beiden Vereinen ist einzurichten, der — unter dem Vorbehalt der

selbständigen Entschließung der Vereine — alles, was nach seiner Meinung im Vereins- und Berufsleben eine gemeinsame Beratung erwünscht erscheinen läßt, oder was ihm von den Vorständen überwiesen wird, bespricht. Das Ergebnis der Verhandlungen ist den Vorständen zu unterbreiten."

Noch ist ja nichts Positives erreicht, aber der Gedanke der Verständigung ist wenigstens auf dem Wege. Eine Beendigung des Streites ist im Interesse der Schule und des Standes höchst erwünscht. Freilich wird der Ausschuß keine leichte Arbeit haben. Diejenigen, die bisher gehetzt und an dem Feuerbrand ihr Süppchen gekocht haben, werden nicht versäumen, fleißig neues Brennholz herbeizutragen. — Es will uns scheinen, als richte sich der jetzt so gewaltig angewachsene Deutsche Lehrerverein mehr und mehr darauf ein, daß allerlei Leute und allerlei Meinungen unter seinem Dache wohnen, und daß sorgfältig unterschieden werden müsse zwischen dem, was von dem Einheitsgedanken aus notwendig und dem, was nicht notwendig ist. Je mehr es gelingt, die politischen, religiösen, pädagogischen Sonderbestrebungen zurückzudrängen, um so mehr wird der ganze Verein an Umfang wie an innerer Kraft wachsen. Ein großes Hemmnis bilden da freilich diejenigen, die als die großen Herren in den Ortsvereinen bisher das Szepter geschwungen haben; sie werden nicht so bald dafür zu haben sein, von ihren Sonderinteressen zugunsten des Einheitsgedankens zurückzutreten.

Prorektoren sollen, wie wir unter Hinweis auf eine Bemerkung des Herrn Kultusministers bei den Verhandlungen über den Kultusetat früher schon mitteilten, an den Seminaren angestellt werden. Man erfährt jetzt genauer durch die Zeitungen, wie sich die Regierung die neue Organisation der Lehrerkollegien an diesen Anstalten denkt. So schreibt die „Kreuzzeitung": „Eine neue Organisation der Lehrerseminare soll vom 1. April 1913 ab durchgeführt werden, und im Verlauf von drei Jahren sollen alle Anstalten entsprechend umgebildet sein. Während das Lehrerpersonal der Seminare jetzt außer dem Leiter der Anstalt aus einem Oberlehrer und fünf Seminarlehrern besteht, soll in Zukunft eine Seminarlehrerstelle wegfallen und dafür eine Prorektorstelle eingerichtet werden, so daß in Zukunft nur vier Seminarlehrer an den Anstalten tätig sein werden. Da die neue Prorektorstelle mit Akademikern besetzt werden soll, würden den Seminaren neue wertvolle akademische Kräfte zugeführt werden. Zurzeit sind die meisten Rektoren gleichfalls Akademiker, und von den Oberlehrern sind gegenwärtig ein Drittel Nichtakademiker. Der Prorektor hat den Rektor des Lehrerseminars zu vertreten und erteilt außerdem selbst Unterricht. Durch die neue Organisation will man die Seminare an sich als Ausbildungsanstalten heben und tüchtige Akademiker dem Lehrerkollegium erhalten. Im Zusammenhang mit der neuen Organisation dürfte stehen, daß ferner für die Anstellung als Lehrer an einem Seminar in Zukunft verlangt wird, daß die Abschlußprüfung an den Hochschulkursen bestanden worden ist, wodurch eine Auslese für besonders geeignete Lehrkräfte an den Seminaren stattfinden kann. Die Hochschulkurse selbst sind derartig eingerichtet, daß gewisse Materien von allen Kursusteilnehmern gehört werden müssen. Hierzu gehören zum Beispiel Pädagogik und andere Fächer, deren Anhörung für jeden Lehrer als notwendig erachtet wird. Um eine möglichst eingehende Beschäftigung in besonderen Fächern möglich zu machen, sind aber im übrigen die Materien, die bei den Kursen behandelt werden, in sich geschieden worden. Es handelt sich einmal um sprachlich-historische Disziplinen und ferner um naturwissenschaftlich-mathematische Disziplinen. Hierdurch soll erreicht werden, daß eine vertiefte Bildung auf gewissen Gebieten herbeigeführt wird, während auf eine allgemeine Bildung, die nur mehr oberflächlicher Art sein könnte, verzichtet worden ist."

Zunächst möchten wir fragen, ob es sich in dieser Sache wirklich um „eine neue Organisation der Lehrerseminare", wie das genannte politische Blatt sagt, handelt; an einer andern Stelle finden wir den Ausdruck „Seminarreform". Man darf wohl annehmen, daß das Streben nach einer knappen Fassung es verschuldet, daß hier ein Ausdruck geprägt wurde, der weit über das Ziel hinausschießt. Eine neue Organisation oder eine Reform der Seminare kann man von dieser Zuführung akademischen Blutes in den Lehrkörper der Seminare nicht erwarten. Dazu wird sich wohl nicht einmal das Korrespondenzblatt der akademisch gebildeten Oberlehrer versteigen. — Aber auch sonst ist noch einiges zur Sache zu sagen.

Ich erinnere noch einmal an die kritischen Bemerkungen im Maiheft (S. 233). Während wir bisher die Schaffung mehrerer Oberlehrerstellen am Seminar forderten, damit den Seminarikern mehr Möglichkeit geboten würde, in diese Stellen, die zugleich die Anwartschaft auf den Direktorposten enthalten, einzurücken, werden in Zukunft die Seminariker durch die Einrichtung des Prorektorats, das ausdrücklich den Akademikern vor-

behalten bleibt, von den höheren Stellen nur noch weiter zurückgedrängt werden. Ausdrücklich sagte der Herr Minister: „Wir hoffen, durch die Einführung dieser neuen Stelle tüchtige Lehrkräfte an die Seminare zu ziehen und damit einen Fortschritt zu machen.“ Ich kann diese Erwartung nicht teilen trotz aller Achtung vor der Universitätsbildung, die ich ja auch, wenn auch in anderer Weise, für die Seminarlehrer — und zwar für alle — fordere. Diese Bewertung — wir sagen Überschätzung — der akademischen Bildung liegt nun einmal in der Luft. Die Reform der höheren Mädchenschule — der Lyzeen — war zugleich ein ungeheurer Erfolg der akademischen Oberlehrer in ihrem langjährigen Kampfe mit den Seminarikern; in allen sogenannten „wissenschaftlichen“ Fächern hat der Seminariker dem Akademiker das Feld räumen müssen. Von hier aus gesehen war die Reform der höheren Mädchenschule eine Niederlage der Seminariker überhaupt, deren Wirkungen schon allenthalben sichtbar werden. Wirklich grundlegende Arbeit in allen wissenschaftlichen Fächern, vor allem an den höheren Schulen, kann nach dieser Auffassung nur der akademisch gebildete Lehrer tun, und wenn es sich auch nur um den Anfangsunterricht handelt. Das durfte z. B. der nationalliberale Abgeordnete Dir. Hinsmann im Abgeordnetenhause erklären, ohne Widerspruch zu finden. Auch von seiten der seminarisch gebildeten Lehrerschaft ist meines Wissens keine Stimme dagegen laut geworden. Wenn also jetzt der Herr Minister folgert: Wollen wir etwas Gründliches für die Seminarien tun, so müssen wir zunächst das akademische Element im Lehrkörper verstärken, so befindet er sich damit — leider! — ganz in Übereinstimmung mit der allgemeinen Auffassung.

So hoch wir eine gründliche fachwissenschaftliche Bildung der Seminarlehrer einschätzen, so fordern wir doch als das noch Wichtigere, daß der Seminarlehrer enge Fühlung mit der Volksschule gewonnen habe: mit ihrem Schülermaterial, mit ihren ganzen Lebensverhältnissen, mit ihrer Methodik, auch mit dem Volksschullehrerstande. Das fordern wir natürlich — und nicht zuletzt — auch für den Direktor. Und da kommen wir immer wieder zu der Grundforderung: Der Seminarlehrer soll wie der Direktor der Regel nach von unten auf gedient haben, d. h., er soll durch den Volksschuldienst hindurchgegangen sein. Das braucht die akademische Bildung keineswegs auszuschließen. Will der Herr Minister für die Hebung der Seminare etwas tun, so gebe er den Lehrern die Möglichkeit, an der Universität fachwissenschaftliche Studien zu machen, wie wir in Übereinstimmung mit der ganzen Lehrerschaft immer gefordert haben, dann bekommt er geeignete Leute in Fülle. „Berufswissenschaftliche“ Studien freilich sind einstweilen auf der Universität nicht möglich; wie die Dinge gegenwärtig liegen, ist der Lehrer da hauptsächlich auf das angewiesen, was die Praxis des Schuldienstes, das Seminar und das Privatstudium bietet. Aber eine Kulturtat ersten Ranges und ein entscheidender Schritt auf dem vom Herrn Minister gesuchten Wege wäre es, wenn endlich selbständige Professuren für Pädagogik mit Seminarschulen an den Universitäten eingerichtet würden. Für die eigentliche Berufstätigkeit am Seminar bringen die Akademiker, von den Fachkenntnissen abgesehen, nichts mit, als die Fähigkeit, sich, wenn's glückt, bald einzuarbeiten. Aber neue Wege werden sie nicht weisen.

Wer den Seminardienst kennt, der weiß, daß der Seminarlehrer gelegentlich, und zwar nicht bloß bei Vertretungen, alles können muß. Wer selbst als Schüler durch das Seminar gegangen ist und seine Spezialfächer nach allen Seiten beherrscht, der wird vorübergehend auch mit Nutzen, um nicht zu sagen ohne Schaden, auch einmal in einem fremden Fach unterrichten können. Was für Wunderlichkeiten aber zuweilen den zu solchen Vertretungen verurteilten Akademikern zustoßen, davon haben die meisten unter uns schon etwas zu sehen bekommen.

Im Seminar ist das Wichtigere nicht das Lehren, das „Dozieren“, sondern das Vormachen. Der Seminarlehrer soll vor allem selbst ein Muster im Unterrichten sein, das der Seminarist in allem, in der Stoffbehandlung, in der Erziehung und Zucht wie im Lehrton nachahmen kann; er soll auch die Unterrichtsversuche der Seminaristen leiten, ihren Schwächen aufhelfen, ihnen Rat geben können. Wird das ein Mann können, der ohne im Volksschul- und Seminardienst erfahren zu sein, von der so ganz anders gearteten Tätigkeit an den höheren Schulen her in den Seminardienst hineinkommt? Man verwehrt dem Seminariker den Eintritt in den Dienst an der höheren Schule, es fehle ihm — auch an den unteren Klassen — das wissenschaftliche Salböl. Nun wohl, dann wird man es für ebenso selbstverständlich halten, wenn wir dem lediglich für gelehrte Bildung Zugerichteten den Beruf für den Volksschul- und Seminardienst bestreiten. Die Meinung, es handle sich hier um „Elementares“, das jeder Gebildete ohne weiteres beherrsche, ist doch mehr und mehr zum Köhlerglauben geworden.

Woher will der Herr Minister denn die „tüchtigen Akademiker“ nehmen? Ich vermute, daß die Tüchtigen in der Tätigkeit bleiben werden, auf die ihr ganzer Bildungsgang

hinzielt. Oder glaubt man, daß die Aussicht auf eine Direktorstelle manchen locken werde? Auch dies dürfte eine Täuschung sein. In den Kreisen der höheren Lehrer genießt der ganze Seminardienst nur geringe Wertung.

Die Mittelschüler in der Einjährigenprüfung. Die von der Mittelschule abgehenden Schüler können zufolge einer neueren Bestimmung sogleich, also vor dem 17. Jahre, zur Einjährigenprüfung zugelassen werden. Doch bestehen noch gewisse Schwierigkeiten insofern, als die Ziele der Mittelschule mit den Erfordernissen dieser Prüfung wenig übereinstimmen. Darüber äußerte sich Oberlehrer Dr. Walckling-Halle auf der Hauptversammlung des Provinzialvereins Sachsen für das mittlere Schulwesen. Unter anderm führte er aus: „Vergleicht man den neuen Lehrplan der Mittelschule mit den veralteten Prüfungsbestimmungen, so fällt zunächst auf, daß verschiedene Lehrfächer der Mittelschule, wie Naturkunde, Religion und die technischen Fächer unter den Prüfungsgegenständen gänzlich fehlen. Umgekehrt fehlt der Mittelschule der geordnete Unterricht in der Literaturgeschichte, deren Kenntnis die Prüfungsbestimmungen fordern. Auch die Anforderungen in einzelnen Prüfungsfächern, wie Geschichte, Geographie und Mathematik, decken sich nicht mit den Aufgaben, die der Mittelschule in diesen Wissenschaften gestellt sind. Aber trotz dieser Abweichungen ist die Mittelschule auf Grund ihres Lehrplans durchaus imstande, gute Schüler, die sich im wahlweisen Unterricht die zweite Fremdsprache angeeignet haben, auf die Kommissionsprüfung vorzubereiten. Nur die eine Gefahr muß sie vermeiden, ein Pauk- und Drillinstitut zu werden; das letzte Schuljahr darf durch Examensdrill nicht in seinem Besten verdorben werden. Am meisten abänderungsbedürftig sind die Prüfungsbestimmungen in der Mathematik. Es wäre wünschenswert, wenn statt einer arithmetischen Aufgabe eine Konstruktionsaufgabe, eine Gleichung und eine Wurzelaufgabe schriftlich zu lösen wären. In Geschichte und deutscher Literatur sind die Mittelschüler auf besonderes Privatstudium angewiesen, um den üblich gewordenen Prüfungsforderungen zu genügen. Dringend notwendig ist, die schon längst in Aussicht gestellte Neuordnung der Prüfungsbestimmungen nun auch wirklich vorzunehmen." Man wird diesen Wünschen die Zustimmung nicht versagen. Als die alten Prüfungsbestimmungen geschaffen wurden, war dafür ein Begriff der allgemeinen Bildung maßgebend, wie ihn die höheren Schulen an die Hand gaben. Es dürfte aber gar nicht zweifelhaft sein, daß an sich betrachtet, also unabhängig von diesem Schulideal, die neueren Bestimmungen für die Mittelschulen den Vorzug verdienen. Man darf wohl erwarten, daß die seitens der Mittelschule geäußerten Wünsche soweit wie eben möglich berücksichtigt werden.

Zweite Lehrerprüfung. Vom nächsten Jahre ab wird die zweite Lehrerprüfung, wie schon seit langem aus Seminarlehrerkreisen heraus vorgeschlagen ist, nicht mehr an den Seminaren von den Lehrerkollegien abgenommen, sondern vor einer *besonderen Prüfungskommission* abgelegt werden, die aus einem Regierungsrat als dem Vorsitzenden und einigen Seminardirektoren, Seminarlehrern und Kreisschulinspektoren als Mitgliedern besteht. Die Lehrprobe kommt in Wegfall. Um die entstehenden Kosten wenigstens teilweise zu decken, soll von den Prüflingen eine Gebühr erhoben werden.

Der Beamtencharakter des Lehrers. Vor Jahren ging eine starke Strömung in der deutschen Lehrerschaft dahin, daß der Lehrer reiner Staatsbeamter sein solle; es war das die Zeit, wo unwürdige Aufsichts- und Besoldungsverhältnisse uns noch mehr bedrängten als heute und man vom Staat allein Hilfe erwartete. Davon ist man mehr und mehr zurückgekommen. Man sieht es vielleicht nicht so deutlich, aber man fühlt es, daß die Schule als reine Staatsanstalt nicht gut gebettet wäre, daß die Schule, wenn sie gedeihen soll, auch nach ihrer Organisation in lebendiger Fühlung bleiben müsse mit den Lebenskreisen, auf die sie nun einmal angewiesen ist, wie das am schönsten in der Dörpfeldschen Schulverfassung zum Ausdruck kommt. Wer die Schule dem Staat ausliefert, um alle jetzt bestehenden Schwierigkeiten aus der Welt zu schaffen, der durchhaut den Knoten, aber er löst ihn nicht. Immer wieder drängt sich der Gedanke der reinen Staatsschule in den Vordergrund, wenn es gewissen Schulpolitikern nicht ganz nach Wunsch geht. So auch jetzt wieder bei der Frage des konfessionellen Religionsunterrichts. Der Staat, so heißt es, ist Schulherr, er allein hat zu bestimmen, was in der Schule gelehrt werden soll, auch im Religionsunterricht! Fort mit der Kirche aus der Schule! Die Schule den Pädagogen! Man übersieht, oder man will nicht sehen, daß bei einer rechten Organisation der Anspruch der Kirche mit dem der Schule und des Schulstandes sich wohl vereinigen läßt.

Eine Erkenntnis der großen Bedenken, die ein Aufgehen der Schule im staatlichen Organismus haben würde, bricht immer wieder durch. In der „Deutschen Schule" schreibt

der Vorsitzende des Geschäftsführenden Ausschusses des deutschen Lehrervereins, Rektor Pretzel, in einem Bericht über die letzte deutsche Lehrerversammlung in Anknüpfung an die Forderung eines Württembergischen Redners, daß ein einheitliches Beamten- und Lehrerrecht geschaffen werden müsse, folgendes: „Dennoch scheint mir eine Gefahr für die gesunde Entwicklung des Lehrerstandes darin zu liegen, wenn wir die Gemeinsamkeit mit dem Beamtentum und damit den Beamtencharakter des Lehrers selbst, der ja in einem gewissen Maße unzweifelhaft vorhanden ist, so stark betonen. Meiner Ansicht nach hat schon heute vieles, was wir als eine Versagung des Rechtes, das mit uns geboren ist, empfinden, seinen Grund darin, daß wir zu sehr als Beamte betrachtet und daß die fundamentalen Unterschiede in der Stellung und Tätigkeit des Beamten und des Lehrers nicht beachtet werden. Die Aufgabe, nach dieser Richtung hin Klarheit zu schaffen, haben die Berliner Verhandlungen nicht erfüllt, sie haben die Lösung überhaupt nicht in Angriff genommen, und das Problem wird daher wohl noch öfter die deutsche Lehrerschaft beschäftigen müssen."

Der Fanatiker als Berichterstatter. Über die 6. Konferenz evang. Religionslehrerinnen, die in der Pfingstwoche in Elberfeld tagte, berichtete die „Neue Westdeutsche Lehrerzeitung" in ihrem gewöhnlichen Tone: „Wie eine Versammlung von Nonnen und Novizen unter Aufsicht und Belehrung ihrer Beichtväter, so stellt sich diese Tagung verantwortlicher, im Erzieherberuf tätiger Frauen nach dem spaltenlangen Bericht des Elberfelder Amtsblattes dar. Am 2. Pfingsttage durch einen Gottesdienst in der Christuskirche eingeleitet, am andern Tage mit einem Chorgesang und einer Morgenandacht des Pfarrers Bronisch-Barmen eröffnet, sprach Pastor Liz. S. Jäger von der theolog. Schule in Bethel über „Das Gesetz, das Werk Mose", dann Professor Meinhof-Hamburg über „Sprachforschung und Mission in Afrika" und in der öffentlichen Abendversammlung Pastor Bestmann-Mölln „Wie stellt sich die heilige Schrift zum kirchlichen Frauenstimmrecht?" Am Mittwoch sprach Liz. E. Weber-Bonn über „Die Stellung des Johannes innerhalb des neutestamentlichen Offenbarungszeugnisses" und endlich eine Dame vom Fach, Fräulein Oberlehrerin M. Walker-Altona über „Die Rechtfertigung". . . . Wo steckt nun in dieser Tagung irgend eine Anregung für die Berufsarbeit evang. Religionslehrerinnen? Bis auf das letzte Thema, das am sichersten ein Ober-Konsistorialrat des Spruchkollegiums zu durchdringen in der Lage war, kamen nur die Männer der Kirche, und zwar der unfehlbaren Rechtgläubigkeit zu Gehör. Erwarten die Damen im Ernst von dieser Seite Anregungen für die Ausgestaltung eines Herz und Gemüt bildenden Religionsunterrichts?"

Das ist die Art von Leuten, die sich etwas darauf zu gut tun, daß sie jedermann nach seiner „Fasson" wollen selig werden lassen. Welches Maß von Toleranz diese patentierten Kämpfer für Freiheit und Duldsamkeit auch andern gegenüber üben, geht besonders aus dem Schluß hervor; bei der „Rechtgläubigkeit" hört — das ist in diesen Kreisen nun einmal ausgemacht — alle Wissenschaftlichkeit auf. — Mir scheint, daß auf der rechten Seite die Fähigkeit, den Gegner zu verstehen und von ihm zu lernen, größer ist als auf der linken. — Nach dem stümperhaften Stil zu urteilen, ist übrigens der Bericht offenbar von einem Anfänger verbrochen.

Boykottierung von Lehrern. Die „Päd. Warte" schreibt: „Bürgermeister Achilles-Sagan verfügte im vorigen Jahre, daß Lehrer, die es ablehnen würden, sich bei Vieh- und Volkszählungen ehrenamtlich zu betätigen, bei der Vergebung des Unterrichts an der gewerblichen Fortbildungsschule nicht auf Berücksichtigung zu rechnen hätten. Die konservative „Landeshuter Zeitung" hatte dieses wenig lehrerfreundliche Vorgehen des freisinnigen Bürgermeisters kritisiert und war daraufhin von Herrn Achilles verklagt worden. Diese Klage hat mit einem Mißerfolge geendet, indem das Schöffengericht dem Angeklagten den Schutz des § 193 zubilligte und zugleich ausführte, daß jene Verfügung, für die jedenfalls Herr Achilles die Verantwortung trage, einer Boykottierung der Lehrer gleichkomme. Die Lehrer hätten dasselbe Recht, über ihre freie Zeit zu verfügen, wie jeder andere. Es ist bekanntlich nicht das erstemal, daß die Justiz den Lehrern gegen freisinnige Stadtverwaltungen zu Hilfe kommen muß."

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Pädagogische Zeitfragen.

Mittenzwey, L. (Schuldirektor in Leipzig), **Reformversuche auf dem Gebiete der Schulorganisation.** Ungeteilte Schulzeit, Kurzstunden, Förderunterricht, Schule im Freien. (Päd. Magazin, Heft 368.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909. 169 S. Preis 2 M.

Wie schon der Untertitel besagt, handelt die Schrift im wesentlichen von der ungeteilten Unterrichtszeit. Gleichzeitig wird die sogenannte Kurzstunde empfohlen, d. h. Lektionen zu 45 Minuten. Was auf diese Weise an Zeit gespart wird, soll im Sommer zu Lehrspaziergängen verwandt werden, im Winter zum Nachhilfe-Unterricht an die Schwachen. In Verbindung mit diesen Vorschlägen werden dann mancherlei Fragen erörtert, die notwendig damit zusammenhängen: Ermüdungsmessungen, Hausaufgaben, Mannheimer Schulsystem, Durchführung der Schulklassen u. a.; ebenso wird uns eine Reihe interessanter statistischer Angaben vorgeführt über Schulbeginn und Schulpflicht, Stundenplan, Pausen, Ferien u. dergl.

In dieser Zusammenstellung des einschlägigen Materials und der Darlegung der schwebenden Fragen sehe ich den Hauptwert der Schrift. Bei der Beurteilung, die durchaus zugunsten der ungeteilten Schulzeit ausfällt, hat der Verfasser Licht und Schatten wohl ein wenig ungleichmäßig verteilt, auch hier und da neben wirklich stichhaltigen und durchschlagenden Gründen allerlei kleine und kleinliche Dinge für seine Beweisführung herangezogen. Erfreulich ist es, daß mit allem Nachdruck auch die schultechnischen Hindernisse hingewiesen ist, die der Verlegung des gesamten Unterrichts auf den Vormittag im Wege stehen. Bei den mancherlei Nebeneinrichtungen des heutigen Schulbetriebes ist ja die Aufstellung eines einigermaßen befriedigenden Stundenplans schon jetzt fast ein Ding der Unmöglichkeit.

Im ganzen wird man sagen müssen, daß eine allgemeine und unbedingte Durchführung der ungeteilten Unterrichtszeit weder möglich noch erwünscht ist; es werden da schließlich immer allerlei lokale und individuelle Verhältnisse den Ausschlag geben. Durchaus einverstanden bin ich dagegen mit dem andern Vorschlag des Verfassers: Kürzung der eigentlichen Unterrichtszeit zugunsten der Beobachtungsgänge im Freien und des Förderunterrichts für die Schwachen. In welcher Form man diesen Gedanken verwirklichen will, das wird auch hier von den örtlichen Verhältnissen und dem jeweiligen Bedürfnis abhängen.

Lobsien, Marx (Kiel), **Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer.** (Päd. Magazin, Heft 361.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909. 83 S. Preis 1,20 M.

Mich überkommt immer ein gewisses Unbehagen, wenn ich diese statistischen Erhebungen zur Kinderpsychologie in die Hand nehme mit ihren sorgfältig zusammengestellten Tabellen und peinlich genau gezeichneten Kurven. Wo sich diese Untersuchungen auf Dinge beziehen, die an der Peripherie des Seelenlebens liegen, da mögen sie ja immerhin einiges Recht haben und praktisch verwertbare Resultate zutage fördern. Aber bei einer Frage, wie sie hier vorliegt, wird man doch über ganz dürftige und schwankende Ergebnisse schwerlich hinauskommen; dafür sprechen zu vielerlei verschiedene Faktoren mit, die sich nicht in dieser Weise mit Händen greifen lassen.

Immerhin möchte ich die vorliegende Arbeit zur Anregung empfehlen, denn trotz jener Bedenken erscheint es mir doch sehr ersprießlich, wenn sich der einzelne Lehrer für seine Klasse von Zeit zu Zeit darüber zu orientieren sucht, welche Schätzung die Kinder seinem Unterricht entgegenbringen. Das ist natürlich nur da möglich, wo Lehrer und Schüler auf einigermaßen vertrautem Fuße stehen und auch dann nur in der Form der freien Aussprache, nicht aber unter Benutzung einer sorgfältig abgestuften Wertskala, die noch dazu durch Zahlen dargestellt ist. Durch welche Ziffer sollte beispielsweise ausgedrückt werden, was mir einer meiner Neunjährigen seinerzeit übers Lesen erklärte: „Lesen tu ich sehr gern, aber in der Schule nicht; da kommt man manche Stunde gar nicht dran, und wenn sich die da vorn dann so oft versprechen, dann wird es einem langweilig und man fängt an zu träumen." Ebenso in einem andern Fall: „Rechnen hab ich gern; aber jetzt haben wir immer Teilen,

das kann ich noch nicht gut; da hab ich immer Spaß, wenn's schellt." Oder endlich die Bemerkung eines meiner besten Jungen zum Gesangunterricht: „Singen, das ist mir lästig; wenn man allein singen muß, dann wird es einem so heiß (d. h. er schämt sich, weil er etwas schüchtern ist); tausendmal lieber will ich rechnen."

Der Raum reicht nicht für weitere Beispiele; es wäre an ihnen sonst leicht darzutun, wie einem derartig ungeschminkte Urteile zu denken und — zu ändern geben.

Franke, Th. (Wurzen), **Der Arbeitsunterricht in der Volksschule.** Langensalza, Julius Beltz, 1910. 35 S. Pr. 60 Pf.

Mittenzwey, L. (Leipzig), **Lernschule oder Arbeitsschule?** (Päd. Magazin, Heft 420.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910. 100 S. Pr. 1,20 M.

Seinig, O. (Rektor in Charlottenburg), **Die Redende Hand.** Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts in Volksschule und Seminar. Mit 49 Abbildungen und 2 Tabellen. Leipzig, Wunderlich, 1911. 222 S. Preis 3 M.

Neben der Frage der Jugendpflege steht seit geraumer Zeit das Problem der Arbeitsschule durchaus im Vordergrund der pädagogischen Diskussion. Man kann heutzutage kaum eine pädagogische Zeitung oder Zeitschrift zur Hand nehmen, ohne dieser Frage zu begegnen. Da spricht man vom schaffenden Lernen und der redenden Hand, da will man den Intellektualismus durch den Manualismus austreiben, da stellt man der Lernschule die Arbeitsschule gegenüber; die alte Dörpfeldsche Trias Anschauen, Denken, Anwenden hat man umgewandelt in die schwungvollere Formel Schauen, Denken, Schaffen, und neuerdings redet man auch wohl von der Zweistufigkeit des Unterrichts, der Eindrucks- und Ausdrucksstufe nämlich. Einiges Wenige aus der überreichen literarischen Produktion habe ich hier anzuzeigen; auf eine besonders wertvolle Erscheinung, das Päd. Jahrbuch für 1911, bin ich bereits an anderer Stelle ausführlich eingegangen.

Die Heftchen von Franke und Mittenzwey verfolgen beide dasselbe Ziel: sie wollen denen, die der Frage des Arbeitsunterrichts noch mehr oder weniger fremd gegenüberstehen, Führerdienste leisten zur ersten Orientierung auf diesem Gebiet, und unter diesem Gesichtspunkt erscheinen sie recht brauchbar. Franke beschäftigt sich besonders eingehend mit der Anwendung des Arbeitsprinzips auf die verschiedenen Unterrichtsstufen und -fächer: zunächst also beim gesamten Anfangs- und besonders dem Anschauungsunterricht, dann im Zeichnen und in der Formenkunde und endlich beim realistischen Unterricht der Mittel- und Oberstufe. Mittenzwey gibt der „kritischen Betrachtung" mehr Raum und stellt schließlich „mancherlei Brauchbares" kurz zusammen. Hoffentlich begnügt man sich nun nicht mit dem Studium der kleinen Broschüren, deren ja außerdem noch verschiedene andere vorliegen, wie z. B. die des bekannten Seminarlehrers Pottag („Die Arbeitsschule". Gerdes & Hödel, 1,20 M.), sondern greift darüber hinaus zunächst einmal zu einem Hauptwerke der ganzen Bewegung, wie der Leipziger „Arbeitsschule" oder Kerschensteiners „Grundlagen der Schulorganisation".

Mitten hinein in die Praxis, namentlich des natur- und erdkundlichen Unterrichts auf der Mittel- und Oberstufe, führt Seinigs „Redende Hand". Wem's darum zu tun ist, den praktischen Betrieb des Arbeitsunterrichts einmal einigermaßen kennen zu lernen, dem möchte ich gerade dieses Buch besonders empfehlen; es zeichnet sich neben dem wertvollen und reichhaltigen Inhalt vor allem auch aus durch seine lehrreichen Abbildungen und ein fast erschöpfendes Literaturverzeichnis; endlich ist der Preis bei recht gefälliger Ausstattung verhältnismäßig gering.

Der Verfasser stellt auf Grund einer nun fast 20jährigen Erfahrung kurz und schlicht dar, *was* er im Werkunterricht getrieben hat, *wie* er ihn betrieben hat und wie sich das ganze Verfahren allmählich immer einfacher, praktischer und zweckmäßiger gestaltete. Besonders wertvoll erscheint mir, was er über die „Installationsfragen" sagt, die „Fragen nach Werkzeug, Gerät und Material, deren Beschaffung, Aufbewahrung, Austeilung und Verwendung im Unterricht, die Maßnahmen für den inneren Betrieb und die Disziplin", endlich auch der Hinweis auf die Fehler, die sich zunächst zu zeigen pflegen und die Hindernisse, die zu überwinden sind.

Im ersten Teil des Buches wird der „Werkunterricht" gegen den „Werkstatt-Unterricht" klar und deutlich abgegrenzt: hier „Intelligenzbildung mittels der Hand an Objekten des Sachunterrichts in der Klasse", dort „Geschmacksbildung mittels der Hand an Gebrauchs- und Schmuckgegenständen in der Werkstatt"; dann wird das Formen und (Typen)-Zeichnen eingehend besprochen und schließlich die Papp- und Bastelarbeiten mit Schere und Messer.

Ein Lehrplan im Anhang des Buches zeigt die Einordnung dieser Art der Handbetätigung in den übrigen Unterricht, und ein eingehender Kostenanschlag belehrt uns über die Geldmittel, die für einen einfachen und einen ausgedehnteren Betrieb etwa erforderlich sind. —

Wenn ich auch nicht glaube, daß sich ein Arbeitsunterricht in diesem Umfang sobald in unsern Schulen einbürgern wird, so wird doch jeder einigermaßen dazu Veranlagte reiche Anregung zu eigenen bescheidenen Versuchen aus dem Buche schöpfen, insbesondere auch zur häuslichen Beschäftigung mit den eigenen Kindern.

Schreiber, H. (Würzburg), **Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe.** (Päd. Magazin Nr. 329.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1908. 23 S. Preis 30 Pf.

Denzer, Hans (Worms), **Die Bedeutung des Unterrichts im Formen für die Bildung der Anschauung.** (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 56.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909. 25 S. Preis 50 Pf.

Schreiber sucht in seiner kleinen Streitschrift einige landläufige Bedenken und Einwände gegen das Formen auf der Unterstufe zu widerlegen; es geschieht mit gutem Geschick. Der Wert des Formens für die geistige Ausbildung der Kinder wird überzeugend nachgewiesen; daneben zeigt der Verfasser auf Grund seiner Studienreisen und auch aus eigener Erfahrung heraus, wie der praktische Betrieb sich viel einfacher gestaltet, als man gemeinhin anzunehmen pflegt.

Hans Denzer führt zunächst an der Hand eines reichhaltigen und vielseitigen Beobachtungsmaterials den Nachweis, daß die bloße Auffassung durchs Auge ohne die Kontrolle des Tast- und Muskelsinnes ungemein fehlerhaft ist; im 2. Teil gibt er dann eine kurze Übersicht über den Werkunterricht im Sinne Scherers. Sein inzwischen erschienenes größeres Werk „Schaffen und Lernen" (Wunderlich, 4,80 M.) kann ich dem Lehrer der Unter- und Mittelstufe bestens empfehlen.

Krambeer, Karl (Mittelschullehrer in Wismar), **Das Fragen der Schüler als Forderung einer Pädagogik der Tat.** (Päd. Magazin Nr. 362.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909. 40 S. Preis 50 Pf.

Ins Gebiet des Arbeitsunterrichts — sofern man den Begriff der Arbeit nicht auf die Handarbeit einschränkt, wie das jetzt mitunter beliebt wird — gehört auch das Kapitel von der Lernfrage oder Schülerfrage. Es ist ganz merkwürdig, wie wenig auch die neuere Didaktik darüber zu sagen weiß. Abgesehen von einigen wenigen Aufsätzen in Zeitschriften über „Fragerecht" und „Selbstfrage" des Schülers geht m. W. nur Seyfert in seiner „Unterrichtslektion" etwas ausführlicher auf diesen Gegenstand ein und zwar in dem vortrefflichen Kapitel über „Unterrichtsimpulse". Umsomehr freue ich mich des vorliegenden Schriftchens, zumal es diese Frage in einen größeren Zusammenhang einstellt und sie mit erfreulicher Frische behandelt. Notwendigkeit, Möglichkeit und Schwierigkeit der Schülerfrage werden erörtert, und darauf wird dann an einer Reihe von Beispielen aus fast allen Unterrichtsfächern gezeigt, wie sich das Kind fragend betätigen kann. Noch wirkungsvoller wären m. E. die Ausführungen des Verfassers, wenn er an einer Reihe von Originalfragen aus der täglichen Praxis die Bedeutung und den Wert der selbständigen Fragen und Bemerkungen der Kinder nachgewiesen hätte. Hier bietet sich für die Veröffentlichung von Unterrichtslektionen oder besser wirklichen Unterrichts-Stenogrammen noch ein dankbares Feld; es würde dann vielleicht auch mehr und mehr unmöglich werden, daß selbst ernsthafte Männer, wie ich das erst kürzlich wieder feststellen konnte, die Selbstfrage des Schülers als eine pädagogische Verirrung mit spöttischem Lächeln abtun.

Jetter, J. L. (Lehrer in Kirchheim u. Teck), **Heimat und Unterricht.** (Heft 26 der Sammlung „Zur Pädagogik der Gegenwart".) Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1909. 62 S. Preis 90 Pf.

Stieglitz, Hans (Volksschullehrer in Garching b. München), **Der Lehrer auf der Heimatscholle.** München 1909, Oldenburg. 203 S. Preis 2,50 M.

Tecklenburg, Aug. (Rektor in Göttingen), **Schule und Heimat.** Wegweiser zur Umgestaltung des Unterrichts von der Heimat aus, unter besonderer Berücksichtigung des Geschichtsunterrichts. Hannover, Meyer (Prior), 1909. 277 S. Preis 2,50 M.

Von einem recht verstandenen Arbeitsunterricht, der da ausgeht von den Erlebnissen und Beobachtungen des Kindes und fortschreitet zu mannigfacher Darstellung und An-

wendung, darf man sich neben mancher andern günstigen Nebenwirkung auch wohl einen heilsamen Einfluß auf unsre Lehrpläne versprechen. Mancher unkindliche und darum unfruchtbare Lehrstoff wird eher als solcher erkannt werden, und vor allem wird bei solch einem „Wirklichkeitsunterricht" das individuell-heimatliche Prinzip noch mehr als bisher zur Geltung gelangen bei der Aufstellung neuer Lehrpläne. Erfreulich ist es ja zu sehen, wie dieser letzte Grundsatz in den neuen Bestimmungen für die Mittelschule schon weitgehende Berücksichtigung gefunden hat. Besonders nachdrücklich tritt das natürlich beim Anschauungsunterricht und der Heimatkunde hervor; es heißt dort in den methodischen Bemerkungen: „Da es sich in erster Linie um ein bewußtes Heimischwerden der Kinder in ihrem Lebenskreise handelt, hat jede Schule ihren gesonderten Stoffplan für die Unterstufe, der sich so genau wie möglich an die Verhältnisse des Lebenskreises der Kinder anlehnt." Aber auch für die höheren Stufen und die übrigen Fächer sind überall Hinweise in dieser Richtung gegeben. —

Von den drei oben angeführten Schriften bietet die erste eine gute Einführung in die Frage nach der Bedeutung der Heimat für den Unterricht, die letzte eine nahezu erschöpfende Darstellung von der Auswirkung des Heimatsprinzips nach den verschiedenen Richtungen hin; dazwischen wird uns in überaus gewinnender Form erzählt, wie ein Landlehrer in seinem oberbayerischen Heidedorf zum Kenner, Hüter und Förderer der Heimat wurde.

Jetters Büchlein bietet Vorträge, die er 1907 auf dem praktisch-pädagogischen Ferienkurs in Kirchheim (Teck) gehalten hat.

In einem einleitenden Abschnitt wird zunächst die Bedeutung der Heimat im Leben des Kindes aufgezeigt und im Zusammenhang damit die alte Streitfrage nach der Heimatkunde als Fach oder Prinzip im Zillerschen Sinne erörtert. Weiterhin legt der Verfasser dann im einzelnen dar, wie die Heimat im Unterricht zu berücksichtigen ist und zwar zunächst in der Naturkunde, Geschichte und Geographie, dann aber nach Möglichkeit auch in allen übrigen Fächern. Endlich spricht er von den Anforderungen, die ein derartiger Unterricht an die Vor- und Fortbildung des Lehrers stellt. Der Verfasser ist in der pädagogischen Welt kein Unbekannter mehr; sein Büchlein ist trotz mancher Eigenheit, die ich oben schon andeutete, voll anregender Bemerkungen und brauchbarer Winke für die Praxis; es sei bestens empfohlen.

An einem praktischen Beispiel zeigt uns Hans Stieglitz, wie der Lehrer die Heimat nach allen Seiten erforscht und sie im Unterricht verwertet. Nach seinen eigenen Worten will sein Buch „nichts weiter als erzählen, wie ein Landlehrer sich in der Fremde eingewöhnt, sich Natur und Menschen mit seinen persönlichen Augen angesehen, wie er sich mühte, den Kindern die Augen dafür zu öffnen und die Heimat ins Schulzimmer zu bringen, wie er versuchte, aus den Kindern frohe Heimatmenschen zu machen, die einmal mit ihren Bürger-, Menschen- und Christenpflichten fertig werden". Neben der ausführlichen Geschichte seines Dörfleins von der Urzeit bis zum jetzigen Gemeinwesen erscheint mir besonders wertvoll der Abschnitt über „Die Bauern und das Bauernjahr einst und jetzt" mit seinen Ausführungen über den Einfluß des Stadtlebens und die literarischen Bedürfnisse des Bauern, über Kinderspiel und Frauentracht, über Bittgang und Aberglaube, Hochzeit und Kirchweih, über Schafschwemmen, Kartoffelklauben u. a. m. Alles in allem: das eigenartige Buch bedeutet eine erfreuliche Bereicherung der einschlägigen Literatur.

Tecklenburgs „Schule und Heimat" stellt sich dar als die 2. Auflage seiner früheren Schrift über „Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte". „Es erweitert aber die ursprüngliche Aufgabe, indem es den gesamten Unterricht und alle einschlägigen Fragen in heimatliche Beleuchtung rückt, die Heimat und das Leben in ihr zum Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt des Unterrichts macht und von da aus die Wege weist zu einer Umgestaltung des Schulbetriebes, die sowohl von den Mächten des Lebens wie von der Natur des Schülers mit Recht gefordert wird."

In dem einleitenden, allgemeinen Teil gibt T. zunächst eine sehr dankenswerte Übersicht über die geschichtliche Entwicklung des Heimatgedankens vom Heliand an bis zum amtlichen Heimatschutz unserer Tage. Mit warmen Worten gedenkt er bei dieser Gelegenheit auch der Lebensarbeit seines Freundes Sohnrey. Der zweite, praktische Teil beschäftigt sich, wie schon der Untertitel andeutet, vornehmlich mit dem Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe. Aber auch der Sprach- und Sachunterricht der Unterstufe wird eingehend behandelt, insbesondere natürlich der reale Stammunterricht — die Heimatkunde im engeren Sinne. Weiterhin wird dann die Geographie betrachtet als erweiterte und vertiefte Heimatkunde, ein heimatkundlicher Abschlußkursus gefordert und auf die bedauerliche Vernachlässigung des Volkstümlichen in der Naturkunde hingewiesen; schließlich werden auch für die übrigen

Fächer noch einige Richtlinien und Fingerzeige gegeben. Überall wird das in der Theorie Geforderte in geschickter Weise erläutert durch Unterrichtsbeispiele und -entwürfe, durch Beschreibung von heimatkundlichen Ausgängen und Wanderungen, durch Stoffübersichten, Lehrplanvorschläge u. dgl. m. Der dritte Teil beschäftigt sich mit dem Lehrer als Heimatkenner und Heimatforscher, seiner Vor- und Fortbildung, seinem neben- und außeramtlichen Wirken in Fortbildungsschule und Gemeinde, seinen Bemühungen um Heimatpflege und Heimatschutz.

Wie jedes selbständige und persönliche Buch, so fordert natürlich auch das vorliegende in Einzelheiten nicht selten zum Widerspruch heraus; es erscheint mir aber nicht angebracht, dieses Gegensätzliche hier besonders hervorzukehren gegenüber den gesunden und fruchtbaren Grundgedanken des Buches, die ich durchaus teile, und der Fülle von Anregung, die es im einzelnen bietet. Unwillkürlich mußte ich beim Durchlesen an Prof. Paulsens „Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte" denken, sowie an die ergänzenden Ausführungen im 1. Teil seiner Selbstbiographie, die sich mit dem hier Vorgetragenen eng berühren. Jedenfalls kenne ich kein Buch, das die Forderung einer volkstümlichen und bodenständigen Bildung für die Volksschule mit soviel Einsicht, Wärme und Geschick vertritt; möge es viele eifrige und selbständige Leser finden!

Titze, Dr. (Wien), **Über die Pflege des Kindes im ersten Lebensjahre.** (Päd. Magazin Nr. 421.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910. 18 S. Preis 25 Pf.

Roeder, Dr. (Berlin), **Einfluß von Gebirgswanderungen auf die körperliche Entwicklung unsrer Volksschuljugend.** (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 72). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910. 17 S. Preis 30 Pf.

Zwei kleine Schriften aus dem Gebiet der Jugendpflege im weiteren Sinne mögen hier auch ihren Platz finden; sie stammen beide von Medizinern. Der Wiener Kinderarzt stellt das Allernötigste für eine vernünftige Säuglingspflege kurz und schlicht zusammen. Es ist ein ganz brauchbares Büchlein; wenn's nur auch von denen gelesen würde, die's brauchen könnten. Und selbst dann wäre noch nicht sonderlich viel erreicht; denn wenn auf diesem Gebiet auch aus Unverstand und Aberglauben viel gesündigt wird, so doch noch weit mehr aus Bequemlichkeit, Affenliebe und mangelnder Selbstzucht. Die in manchen Städten neuerdings eingerichteten Mutterberatungsstellen mit ihrer ständigen und unentgeltlichen Überwachung der Säuglingspflege werden hier wohl noch am ersten einen kleinen Fortschritt herbeiführen helfen. Im übrigen kann ich nur dringend empfehlen, bei den Hausbesuchen — sofern sie überhaupt noch gemacht werden — den Allerkleinsten besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; es gibt ja zugleich kaum einen besseren Anknüpfungspunkt zwischen dem Lehrer-Vater und der Arbeiter-Mutter.

Bei der zweiten Schrift handelt es sich um Beobachtungen und Untersuchungen an gesunden, aber schwächlichen und unterernährten Kindern, die von dem 1907 gegründeten „Zentralverein für Schülerwanderungen" auf durchschnittlich sechs Tage ins Gebirge geschickt wurden, nach Thüringen, ins Erzgebirge, in die Sächsische Schweiz und ins Riesengebirge. Bei den meisten von ihnen konnte ein ganz ungewöhnlich günstiger Einfluß auf Gesundheit und Körperentwicklung festgestellt werden und zwar zunächst schon während der Wanderung selbst, dann aber ganz besonders während der darauffolgenden 2—3 Monate, auf die sich die Untersuchungen erstreckten. Die Bestrebungen jenes Vereins werden daher nachdrücklich empfohlen als eine notwendige Ergänzung jener Jugendfürsorge, die schon jetzt in Ferienkolonien, Walderholungsstätten und Seehospizen geübt wird.

Mülheim (Ruhr). Pade.

Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. Illustrierter Katalog 1911. Druck und Verlag von B. G. Teubner.

Diese Sammlung ist, zumal in der Lehrerschaft, bestens bekannt und geschätzt. Über sie liegt ein kürzlich ausgegebener Gesamt-Katalog vor, auf den wir unsere Leser nachdrücklichst aufmerksam machen möchten. Er unterrichtet auf 176 Seiten nicht nur eingehend über jedes der bis jetzt vorliegenden ca. 350 Bändchen, sondern bietet auch zahlreiche wohlgewählte Textproben und instruktive Illustrationen und darf so schon an sich in seiner Vielseitigkeit als ein höchst interessantes Büchlein bezeichnet werden. Jeder, der nur für irgend ein Gebiet menschlichen Wissens Interesse hat, lasse sich ihn in irgend einer Buchhandlung oder direkt und unberechnet gegen Vergütung des Portos vom Verlag senden

— er wird bald zu den treuen Freunden dieser schmucken, gehaltvollen Bändchen gehören, die wie wenig andere Bücher geeignet sind, die Freude am Buche zu wecken, und die es durch den billigen Preis tatsächlich jedem ermöglichen, auch dem wenig Begüterten, sich eine kleine Bibliothek zu schaffen, die das für ihn Wertvollste „Aus Natur und Geisteswelt" vereinigt.

Geschichte.

1. **Blasberg, K., Lehrplan für den Unterricht in Geschichte in mehrklassigen Volksschulen.** Langensalza, Beltz. 40 Pf.
Wertvoll wegen der überaus vielseitigen Berücksichtigung der Heimatgeschichte.

2. **Krüger, K. A., Geschichte für Mittelschulen** in 3 Teilen. Berlin, Winkelmann.
1. Teil: Bilder aus der vaterländischen Geschichte. 1 M.
2. „ : Griechen und Römer. 1,20 M.
3. „ : Deutsche Geschichte von der Völkerwanderung bis zur Gegenwart. 2,40 M.
Gute Ausstattung — mehr im saubern Druck, im geschmackvollen Einband und in übersichtlichem Karton als in den weniger brauchbaren Bildern. Die Darstellung ist in einigen Abschnitten noch recht leitfadenhaft.

3. **Dr. Schmieder, Lektüre zur Geschichte.** Für höhere Lehranstalten. I. Teil: Von der germanischen Urzeit bis zur französischen Revolution. Leipzig, Wunderlich. 2 M.
Ein recht empfehlenswertes Werk, wertvoll für jeden Geschichtsfreund, besonders auch brauchbar als Ergänzungsstudie bei Vorbereitung zu Prüfungen. Im übrigen wird auf die Besprechung der „Lektüre zur Geschichte des 19. Jahrhunderts" desselben Verfassers verwiesen. Ev. Schulblatt, Januar-Heft 1911.

4. **Mück, J., Atlas zur territorialen Entwicklung Preußens.** Berlin, Gea-Verlag. Preis 3 M.
In 12 klar gezeichneten, übersichtlichen Karten, denen eine kurze Erklärung vorgesetzt ist, wird die Entwicklung Preußens gezeigt. Um diese dem Schüler möglichst leicht behaltbar zu machen, sind zunächst Farbtöne gewählt, die sich scharf voneinander abheben; sodann ist in die recht leerscheinenden Karten nur der jeweilige Zuwachs eingetragen und zum Vergleiche je und dann eine spätere Grenze angedeutet. Was aber dem Werke seinen besonderen Charakter gibt, ist die Anwendung der sogenannten Deckkarte, d. h. in jede neue Karte ist die bereits bestehende Landesgrenze aufgeschnitten und der neue Landzuwachs wird durch Auflegen des neuen Blattes besonders bemerkbar und behaltbar gemacht. Dieses Verfahren, gelegentlich ja bisher im Unterricht schon angewandt, ist hier in einer recht glücklichen Weise durchgeführt. Eine anschaulichere Form zur Darstellung der historischen Entwicklung eines Landes läßt sich wohl kaum finden.
Durch die vielen Ausschnitte büßen die Karten allerdings nicht wenig an Dauerhaftigkeit ein. Dieser bei der Deckkarte unvermeidbare Übelstand könnte bei einigen Karten z. B. Nr. 7 u. 10 durch stärkeres Papier wesentlich gemindert werden. Aus der umständlichen Herstellungsart erklärt sich auch der etwas hohe Preis. Zur Anschaffung in einigen Exemplaren für die Klassenbücherei geeignet.
Elbfd. Gr.

Staude, Dr. R., und **Göpfert**, Dr. A., **Thüringer Sagen und Nibelungensage.** I. Teil der Präparationen zur deutschen Geschichte. 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1911. 152 S. Preis geb. 2,85 M.
Das Buch ist in der 2. Auflage stark geändert worden. Die Veränderungen erstrecken sich einmal auf eine Kürzung des erläuternden Textes, dann aber auch auf die methodische Gestaltung der Unterrichtseinheiten Die Gliederung ist ungefähr dieselbe wie früher (Vorbereitung, Darbietung, Würdigung, Systembildung, Anwendung); aber die Besprechungen gipfeln nicht vorwiegend in religiös-sittlichen Sätzen, sondern stellen Resultate nach der kulturhistorischen und der sozial-ethischen Seite heraus.
Durch die Umarbeitung hat das Werk an Brauchbarkeit sehr gewonnen.
M.-R. M.

Zur staatsbürgerlichen Erziehung:

1. **Otto, Berthold, Vom Deutschen Reich.** Leipzig, Scheffer. 0,60 M.

Dieses 140 Seiten starke Lesebuch gibt abgerundete Einzelbilder zur deutschen Bürgerkunde in der bekannten, ebenso anerkannten wie verurteilten Ottoschen Ausdrucksweise. Als Lesebuch für die Hand der Schüler, oder als eine das Schullesebuch ergänzende Klassenlektüre ist es ohne weiteres zu empfehlen. Einige Abschnitte (bspw. Der Stichwahltag 1907, Die Volksrede des Kaisers 1907, S. 94—103) ziehen die Schularbeit doch allzusehr in das Getriebe des politischen Lebens hinein. Dem Lehrer wird es dagegen nach Form und Inhalt überaus dankenswerte Anregungen bei seiner Vorbereitung geben können.

2. **Surmann, Staatsbürgerliche Erziehung.** Päd. Abhandlungen, Heft 123. Bielefeld, Helmich. 40 Pf.

Der Aufsatz orientiert in knapper Form über die wichtigsten Seiten der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung.

3. **Meyer, Die staatsbürgerliche Erziehung des künftigen Volksschullehrers.** Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Heft 47. Gotha, Thienemann. 60 Pf.

Die Arbeit — ein Vortrag auf der 14. Jahresversammlung des Vereins der Lehrerbildner der Prov. Sachsen in Halle — behandelt in anregender und erschöpfender Weise die überaus wichtige Frage der staatsbürgerlichen Erziehung auf den Lehrerseminaren. Solange hier keine zielbewußte Arbeit geleistet wird, fehlt für alle die vielen für die Volksschule gemachten Vorschläge noch die nächste Voraussetzung. Neben der Belehrung werden verständigerweise auch erziehliche Maßnahmen verlangt. Der Träger der planmäßig betriebenen Unterweisungen ist auch hier der Geschichtsunterricht.

4. **Plecher, Die Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung in der Volksschule.** Leipzig, Wunderlich. 80 Pf.

Das Schriftchen vertritt — zuweilen in unklarer, ja widerspruchsvoller Form — die bekannte Münchener Anschauungsweise von dem Verhältnis der Volksschularbeit zu den Aufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung.

5. **Endemann, Jugendpflege, der Grundpfeiler der staatsbürgerlichen Erziehung.** Berlin, Heymann. 1 M.

Ein beachtenswertes Schriftchen, das bei der Eindringlichkeit und Wärme des Tones seine Wirkung nicht verfehlen wird. Eine Jugendpflege im weitesten Sinne.

Eduard von Gebhardt. Sechzehn Bilder mit einem Geleitwort von Wilh. Kotzde. Mainz, Joh. Scholz. 1 M.

Die Schätze der deutschen Bildkunst dem Volke zugänglich zu machen ist der Verlag von Scholz in Mainz bestrebt gewesen. Er hat dabei den schönsten Erfolg gehabt; eine ganze Anzahl der „Kunstgaben" hat ihren Weg in die Häuser der minder Bemittelten gefunden. Das vorliegende Heft mit den Bildern von Gebhardt reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Die Art dieses Malers ist den meisten rheinischen Lesern aus den herrlichen Bildern in der Friedenskirche in Düsseldorf bekannt; aus ihnen spricht das deutsche Gemüt, innige protestantische Frömmigkeit und feine Kunst. Das neue Heft wäre als Wandschmuck in Schulen recht geeignet. A.

Neue Bücher.

Hofmann u. Wölfing, Beiträge zur didaktischen Technik. Leipzig, Wunderlich. 0,80 (1,20) M.
Meyer, Grundlagen des ersten Lesens. Ebda. 0,80 M.
Engelhard, Garten der Göttinnen. Ebda. 2 (2,80) M.
Schaar, Evangelienharmonie. Leipzig-Gohlis, Volger. Geb. 1,20 M.
Löhr, Einführung in das Alte Testament. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.
Opitz, Das Christentum im Freilichte der philosophischen Kritik. Ebda. 1,80 M.
Hunzinger, Das Wunder. Eine dogmatisch-apologetische Studie. Ebda. 3 (3,40) M.
Warneck, Die Mission in der Schule. 14. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann 2 (2,50) M.
Assing, Eingekleidete Aufgaben fürs Kopfrechnen. V. Teil. Ebda. 1,20 M.

Schäfer, Die innere Mission in der Schule. 7. Aufl. Ebda. 2,40 (3) M.
Frohneberg u. Stegelmann, Lehrplan für ev. Schulen mit einem Lehrer. 3. Aufl. 1 M.
Geschichtsquellen von Tecklenburg, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
Heft 1: Büchsenjäger Fleck im Feldzuge gegen Rußland 1812. 15 Pf.
„ 2: Aus Rindfleisch's Feldbriefen 1870/71. 30 Pf.
Prölß, Religionsbuch für die Unterstufe aller Schularten. Halle, Gesenius. Kart. 60 Pf.
Freudenberg, Was schreibe ich ins Album? Dresden, Huhle. 10 Pf.
Blau, Lebensziele. Hamburg, Rauhes Haus. 1 M.
Boeckh, Dr. med., Ehefragen. Ebda. 1,80 M.
Caspari, Caspari-Fibel. Stuttgart, Keutel.
Stiehler, Formen. Leipzig, Dürr. 2 M.
Gantzer, Die Jugendpflege. Ebda. 2,40 M.
Zuckschwerdt, Arno u. Otto, Leitfaden zur Behandlung der Reichs-Versicherungs-Ordnung in Fortbildungsschulen. Ebda. 25 Pf.
Thrändorf u. Meltzer, Kirchengeschichtl. Lesebuch. Kl. Ausg. B. 3. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1,50 (1,85) M.
Ausg. C. Ebda. Kart. 90 Pf.
Staude, Präparationen. Bd. I. Alt. Test.: Urgeschichte, Erzväter, Volksgeschichte. 18. bis 20. Aufl. Ebda. 4 (4,60) M.
Rein, Prof., Der Bund f. Reform des Religionsunterr. Ebda. 40 Pf.
Schilling, Dr., Jugendpflege u. Schule. Ebda. 40 Pf.
Katzer, Kirchenrat Dr., Grundlinien zu einer Reform des Religionsunterr. nach evang. Prinzip. Ebda. 1,50 M.
Staerk: Entstehung des Alt. Test. Leipzig, Sammlung Göschen. Geb. 80 Pf.
Hochscheidt, Führer in das Amtsleben des jungen Lehrers. Trier, Lintz. 2,20 (2,60) M.
Groeben, Selma von der, Soziale Gegensätze und Frauenbewegung. Berlin-Lichterfelde, Runge. 40 Pf.
Mueller, Paula, Das kirchl. Stimmrecht der Frauen. Ebda. 1 M.
Zirku, Die jüdische Gemeinde von Elefantine. Ebda. 50 Pf.
Barth, Die Bedeutung des Johannesevangeliums für das Geistesleben der Gegenwart. Ebda. 50 Pf.
Meißner, Staat und Religion im Lichte der modernen Ethik. 2 M.
Frenzel, Die Forderung einer großzügigen, modernen, christlichen Weltanschauung. Leipzig, Serig. 50 Pf.
Der Schatzgräber, Herausgegeben vom Dürerbund. München, Callwey.
Friedrich der Große. Von ihm und über ihn. 20 Pf.
Heidenstam, Werner von, Schwedische Geschichten. 10 Pf.
Björnson, Blacken. 10 Pf.
Schieber, Anna, Aus Kindertagen. 10 Pf.
Bertsch, Kleine Abenteuer. 10 Pf.
Weber von, Die Gazellenjagd der Araber. 10 Pf.
Schmeil, Naturkunde für Mittelschulen. Leipzig, Quelle & Meyer. 6 Hefte. Geb. je 1 M.
Lay, Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre. Gotha, Thienemann. 3,50 (4) M.
Peters, Franz von Assisi. (Religionswissenschaftliche Volksbücher.) Tübingen, Mohr. 50 (80) Pf.
Schäfer, Geschichte des Katechismus. Hannover, Hahn. 3 M.
Cölle, Jugendpflege durch ein Jugendheim. Ebda. 90 Pf.
Hardt, Präparationen für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. II. Bd. Oberstufe. Goslar, Danehl. Geb. 6,75 M.
Niessen, Präparationen für den Unterricht in der Naturkunde der Volksschule. I. Teil. Mittelstufe. Geb. 7 M. II. Teil: Oberstufe. 1. Bd. Geb. 7 M. III. Teil: 2. Bd. Oberstufe. Ebda.
Bamberg, Lehrproben über die gebräuchlichsten Lieder der evangel. Kirche. Ebda. 4,20 M.
Riebandt, Lehrproben und Entwürfe zu deutschen Gedichten und Lesestücken. II. Bd. Mittelstufe. Ebda. Geb. 6,75 M.
Sturm, Der menschliche Körper. Ebda. Geb. 2 M.
Duensing, Handbuch für Jugendpflege. Herausgegeben von der deutschen Zentrale für
Emmel, Dr. Felix, Wundts Stellung zum relig. Problem. Paderborn, Schöningh. 3 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

September.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Gründet Hilfsschulen einklassig!

Von Dr. L. Bornemann, Kreisschulinspektor in Schwelm.

Im Verbandsorgan deutscher Hilfsschullehrer 1909 und 1910 haben ein paar Verfasser versucht, allerlei Gedanken gegen mehrklassige Hilfsschulsysteme vorzubringen. Wiewohl diese Auslassungen grundsätzlich am dreiklassigen oder gar vierklassigen Aufbau festhielten und für einklassige Hilfsschulen ohne weiteres in Aussicht nahmen, daß man sie je nach Bedarf sich zu drei- und mehrklassigen auswachsen lassen könne, kehrte die Schriftleitung von Anfang an ihre gegenteilige Ansicht in Fußnoten hervor und betrachtete recht bald „die Erörterung über die Organisationsfrage in der vorliegenden Form, die vorwiegend von örtlichen Erwägungen ausging, für abgeschlossen, auch schon aus dem Grunde, weil wir des verfügbaren Raums dringend benötigt sind, und weil weitere Fortsetzung zu persönlicher Kontroverse führen könnte".

Für uns ist damit die wichtige Organisationsfrage nicht abgetan, und im Fortgang unserer Darlegungen wird klar werden, warum gerade das Dörpfeld-Blatt die Frage aufgreift.

Vorher aber müssen wir uns mit zwei Gruppen statistischer Feststellungen den Boden ebnen.

Zuerst einige Bemerkungen im Anschluß an die fleißige Hilfsschulstatistik von Wintermann[1]) (Bericht über den 8. Verbandstag 1911), die an einzelnen Stellen undurchsichtig geblieben ist und besonnene Leser verlangt.

[1]) Die erste Wintermannsche Statistik wurde gedruckt als Heft 3 der Beiträge für Kinderforschung und Heilerziehung, herausgegeben von Martinak, Ufer und Trüper. Diese Statistik war in der Mappe der Hannoverschen Hilfsschulen auch auf der Ausstellung zu Dresden ausgelegt. Hier war aber das Titelblatt entfernt, die Veröffentlichungsquelle also nicht angegeben. Man fragt mit Recht, warum nicht? Auch auf der Brüsseler Ausstellung soll sie so ausgestellt gewesen sein.

Unrichtig ist die dort S. 212 angegebene Mindestzahl des prozentualen Verhältnisses zwischen Hilfsschülern und allen Volksschülern 0,68 (die auf S. 219 wiederholt wird), falls die Durchschnitts-Angabe 0,66 % bei Orten zwischen 60000 und 100000 Volksschulkindern auf derselben Seite richtig ist. Vermutlich fehlt in 0,68 nach dem Komma eine Null oder auch zwei.

Die Höchstzahl 4,70 ist mit sehr behutsamem Ausdruck eingeführt. Bekanntlich hat der preußische Ministerialerlaß vom 2. Januar 1905 (den einige Leute vom Fach jetzt, sieben Jahr später, als überholt und veraltet behandeln möchten) sehr vorsichtig gesagt, es wiesen manche Angaben auf 1 % hin, und schon redet man Wintermann nach: „Die ... Prozentzahlen schwanken zwischen 4,70 und 0,68." So sollte sich eine Sammelstatistik niemals ausdrücken, wenn, wie sie in demselben Atem bestätigt, die Prozentzahlen in den Orten von 3000 bis über 100000 Volksschulkindern, allerdings im Durchschnitt, zwischen 1,48 und 0,66 schwanken. Für kleinere Orte wird die Durchschnittszahl 1,94 gegeben, und vermutlich steckt zwischen diesen der weiße Rabe, der es irgendwie auf 4,70 brachte; ihn sollte man nicht in die Diskussion zerren. Freilich könnte er auch auf der nächsthöheren Stufe stecken; steckte er auf der dritten (9 Orte von 10000 bis zu 20000 Volksschulkindern), so würde, wenn man ihn, wie sichs gebührt, ausschiede, das Gesamtergebnis von 0,94 auf 0,85 herabsinken.

Übrigens führen die „großen" Zahlen (9 Orte von 20000 bis über 100000 Volksschulkinder, also von fast 120000 bis über 600000 Einwohnern, zusammen die größere Hälfte des Gesamtmaterials) aufs Haar genau zu der (ministeriellen) Durchschnittszahl 1,00 %, und zwar dies für die außerpreußischen Hilfsschulen Deutschlands, die doch amtlich nicht vom preußischen Ministerium beeinflußt sind.

Bis hierher ist nämlich nur von außerpreußischen die Rede gewesen. Für Preußen bietet Wintermann die Zahlen nicht so genau gegliedert; hier ist das Gesamtergebnis nur 0,67 %, und die „Schwankung" wird „zwischen" 0,0067 und 4,42 % notiert.

Beiläufig sei erwähnt, daß die auf dem Schulgebiet berühmte Hauptstadt Bayerns nur mit etwa $^1/_2$ % rechnet, während man in anderen großen Städten wie Hamburg und Dortmund es wenigstens zu empfinden anfängt, wie überreichlich es sei, wenn die Prozentzahlen auf gegen $1^1/_2$ emporgeschnellt sind.[1])

[1]) Lehrreich ist eine neueste Zusammenstellung von Dr. med. Wimmer-Kopenhagen in „Vor Ungdom", März 1912. Stockholm (Dr. Hellström) zählt 2,3 %. Straßburg (Dr. Schlesinger) 1,1 %. Bordeaux (Dr. Abadie) und Narbonne (Dr. Cambriels) 5—6 % England (Dr. Warren) 7 % Schweiz (1897) 2,1 %. Kanton Appenzell allein (1907 Dr. Koller) 4,3 %. Diese letzte Angabe ist dadurch bezeichnend, daß hinzugefügt

Nur ungenau konnte Wintermann nach dem aus Preußen vorliegenden Material die für unsern Zusammenhang wichtige Angabe S. 217 machen: „Das Gros der Anstalten, ca. 300, ist einklassig, je ca. 60 sind zwei- und dreiklassig, 8 zehn- bis vierzehnklassig." In Verbindung damit notiere ich, daß das Verhältnis der Schulen zu den angegliederten in Preußen 3:7 ist, im außerpreußischen Deutschland 5:8. Es sind augenscheinlich beidemal die 168 Nebenklassen zu Berlin eingerechnet, dort unter die einklassigen, hier unter die angegliederten. Außer Berlin springen drei größere Orte hervor und stellen sich als Hauptvertreter der einklassigen, angegliederten Hilfsschule dar: Gelsenkirchen, Nürnberg, Duisburg (diese Stadt für mindestens 10 ihrer 12 Hilfsschulen). Daß der Schreiber dieser Zeilen, der früher ein paar Jahr in Gelsenkirchen gestanden hat, auch nur irgendwie auf die dortige Organisation eingewirkt hätte, wäre ein durch gar nichts begründeter Fehlschluß; wohl aber hat er dort und im Kreise Gelsenkirchen-Land seine erste, später anderswo erweiterte Kenntnis einklassiger Hilfsschulen erworben und sich ihrer Leistungen gefreut.

Zweitens. Wir legen uns die doppelte Frage vor: bei welcher Einwohnerzahl darf Interesse für eine Hilfsschulgründung beansprucht werden? und welches Interesse für Hilfsschulgründungen in kleineren Orten darf man bei Großstädten erwarten?

Die Durchschnittsschülerzahl der Hilfsklassen in Preußen beträgt 24,16. Für die außerpreußischen deutschen Staaten wird die Zahl 20,10 angegeben. Dennoch dürfte ein Bedürfnis schon als erwiesen gelten, wenn sich etwa 17 Hilfsschul-Kandidaten in einem Ort vorfinden, also durchschnittlich in Orten von 10000 Einwohnern. Höchst bedauerlich aber und sehr bedenklich wäre es, wenn solche notwendige und heilsame Hilfsschulgründung bei den Gemeinden durchgesetzt würde unter der (sei es offen bekannten, sei es verschwiegenen) in den Fachkreisen weitverbreiteten Anschauung, wie sie der Hauptlehrer Loeper in Trüpers Zeitschrift „Die Kinderfehler" 1897, S. 100 ausgesprochen hat: „An unterster Stelle stehen entschieden die bloßen Klassen, die in kleineren Orten oder in einzelnen Bezirken größerer Städte bestehen und alles vereinigen, was nach Verschiedenheit des Alters, der Begabung, der Fortschritte in den gewöhnlichen Kenntnissen an Schwachsinn

---

wird, unter den untersuchten 9919 Schulkindern seien 47 Taubstumme gewesen. Ja, wenn eine Bevölkerung nahezu $^1/_2$% Taubstumme zählt, wie groß muß dann wirklich die Zahl der Inferioren sein! Aber man könnte versucht sein, für normalere Gegenden die Gegenrechnung so aufzumachen, daß man von 0 Taubstummen auf 8n sonstige Inferiore schließt, was für Preußen etwa $^3/_4$% ergeben würde. Jedenfalls darf man das Ergebnis der als besonders gründlich gerühmten Kollerschen Untersuchung nicht ohne weiteres für andere Verhältnisse verwenden.'

vorhanden ist, durch alle Stufen des Mehr und Minder, von den Besseren an bis herab zu den Allerschwächsten. Ihnen allen aber soll der Lehrer gerecht werden, jedes einzelne Kind fördern in dem, worin es ihm fehlt, obgleich die Klasse vielleicht in so viele Abteilungen zerfällt, als sie Kinder zählt. Selbst wenn als Höchstzahl, wie in Elberfeld, 25 Kinder gelten, so kann doch der erzielte Gesamterfolg nicht entfernt der vom Lehrer aufgewandten Mühe entsprechen. Darum sind Klassen für Schwachbefähigte bloße Notbehelfe, aber sie sind doch etwas."[1]) Wäre diese Anschauung stichhaltig, so könnte man mit gutem Gewissen nur in Städten von mehr als 30000 Einwohnern auf eine Hilfsschulgründung dringen, weil erst in diesen das für einen dreiklassigen Aufbau erforderliche Schülermaterial vorhanden ist.

Und doch ist nicht bloß der Staat, sondern auch die Großstadt selber an Hilfsschulgründungen in kleineren Orten interessiert, oder diese sollte es doch sein. Darauf zielt der zweite Teil der vorhin gestellten Frage.

Ich habe einmal in anderem Zusammenhange daran erinnert, daß, statt Elite-Schulen einseitig zu fördern, eine verständige Schulpolitik gerade für die kleineren Orte alles mögliche zu tun habe („Schule und Auslese", in der Politisch-Anthropologischen Revue 1903), und dabei ausdrücklich die Frage aufgeworfen: „Wie hoch beziffert sich das Interesse einer Stadt, z. B. Leipzig, an der Schulbildung der Landbewohner?" Auf Grund der Ansichten und Angaben des trefflichen Volkswirtschaftlers Georg Hansen („Die drei Bevölkerungsstufen", München 1889) habe ich dort folgenden Überschlag gemacht: „Von der Bevölkerung waren $^1/_3$ (genauer $^{463}/_{1274}$) geborene Leipziger, davon gut die Hälfte (52%) Kinder (0—15 Jahr), schulpflichtig fast $^1/_4$ (23,72%), — mithin betrug die Zahl der ortsbürtigen Schulkinder 0,087 oder $^1/_{12}$ der Gesamtbevölkerung. Wir stellen daneben diejenigen Zugezogenen, die sich damals im Alter von 15—30 Jahren, im Jünglingsalter, befanden: von der Gesamtzahl der Fremden ($^2/_3$, genauer $^{81}/_{127}$ der Bevölkerung) waren es 47,15%, mithin von der Gesamtbevölkerung

[1]) Daß Trüper, dieser mit Dörpfeld dankbar verbundene Bahnbrecher in der Arbeit für die geistig Minderwertigen, nicht obigem Artikelschreiber beipflichtet, sondern im wesentlichen meine Ansicht teilt, weiß ich bestimmt. Er selber hat ja, außer Seminar und Universität, nie eine andere Schule in seinem Schülerleben kennen gelernt als eine einklassige. Der Einfluß des Einklaßlers, mit dem er bis zu dessen Tode (1911) in Fühlung geblieben ist, hat sein ganzes Denken und Tun weit nachhaltiger beeinflußt als mancher hochberühmte Professor, bei dem er später Vorlesungen angehört hat. Und so ganz nichtsnutzig oder notbehelfhaft hat sich Tr. doch schließlich in der Welt nicht erwiesen. — Hierzu noch die weitere Anmerkung: Im Kreise Schwelm, dessen evangelische Volksschulen meiner Aufsicht anvertraut sind, gibt es zwei Gymnasien, und deren Direktoren sind beide Zöglinge der Einklassigen; ob sie in mehrklassigen Schulen so vorgeschritten wären?

$^{3}/_{10}$. Da von ihnen aber bereits etwa 7% in Leipzig die Schule besucht hatten (nämlich im Beginn der Schulpflicht 3%, am Schluß 10,2%), so beträgt die Zahl der auswärts zur Schule gegangenen 15—30jährigen $^{28}/_{100}$ der Gesamtbevölkerung, oder etwa $3\,^{1}/_{3}$mal soviel, wie die ortsbürtigen Schulkinder. Und selbst wenn man mit Hansens Schätzung S. 27 ein Drittel der Fremden nur als vorübergehend anwesend ansieht, ein zweites Drittel als Zuzug aus Städten betrachtet, so steht die Zahl der auf dem Lande geschulten Fremden noch immer der ortsbürtigen Schulbevölkerung gleich. Ebenso groß (9 vom Hundert) war die Zahl der 15—30jährigen Leipziger."

Eine solche, immerhin nur schätzungsweise mögliche, aber doch wohl nicht ganz leichtfertig hingeworfene Rechnung ergibt, daß Großstädte ebensosehr interessiert sein sollten an der Beschulung der Landkinder wie für ihre eigenen Schulen, zumal da der soeben verwertete Begriff des „ortsbürtigen" Großstädters kein reiner ist, vielmehr viele Ortsbürtige wiederum Kinder von Zugezogenen sind. An sich mag ja die einzelne Großstadt die Organisation ihrer Schulen völlig nach eigenem Gutdünken und bestem Ermessen durchführen, aber sie gebe dann das von ihr gerade gewählte System nicht als Normalsystem aus. Auf alle Fälle ist die Stellungnahme der erwähnten Großstädte Gelsenkirchen, Nürnberg, Duisburg von jedem, der auf Hilfsschulgründung pflichtmäßig bedacht ist, als höchst erfreulich zu begrüßen, weil jene Städte trotz anderer Möglichkeiten an der in kleinen Orten allein in Frage kommenden einklassigen, angegliederten Hilfsschulform als der ausreichenden, ja vielleicht als der besseren festgehalten haben, wo doch sicherlich mancher Mann vom Fach fortgesetzt und nachdrücklich gegen die Angliederung, also Verunselbständigung seiner Hilfsklasse Stimmung gemacht haben wird. Ganz einerlei nun, auf welchem Wege die erfreuliche Haltung der drei Großstädte bewirkt worden ist: wir werden sofort, indem wir jetzt die Statistik verlassen, Gelegenheit haben festzustellen, daß auch aus pädagogischen Erwägungen die Lehrerschaft zu ganz entsprechenden Beschlüssen gekommen ist, nämlich die Lehrerschaft aus den industrie- und volkreichen Kreisen Lennep, Barmen, Elberfeld, Solingen, Mettmann und Düsseldorf, wie sie in der „Allgemeinen Bergischen Lehrerkonferenz" 1877 zu Vohwinkel versammelt war.

In Dörpfelds Gesammelten Schriften (Band 8, Teil 3) findet sich das Gutachten über die vierklassige und die achtklassige Volksschule,[1]) das damals auf eine Anfrage aus Wermelskirchen hin verfaßt, und dessen Hauptleitsatz, vom pädagogischen Standpunkte sei die vierklassige Schule der

[1]) Einzelpreis 80 Pf. Gütersloh, Bertelsmann.

achtklassigen entschieden vorzuziehen, von allen ca. 150 Konferenzteilnehmern einstimmig (mit einer Stimmenthaltung) angenommen worden ist. Im Grunde legt Dörpfeld vielmehr, den Allerweltsmeinungen zum Trotz, den Wert der Einklassigen dar, die er unter anderm als „Hochschule" für den Lehrer rühmt. Im Monatsblatt des Evangelischen Lehrerbundes 1901/02, Heft 7, habe ich eine Königsberger Inauguraldissertation mit Dörpfelds Gutachten verglichen: „Und dann war die Enttäuschung bitter. Die Schrift ist etwa so lang wie Dörpfelds Gutachten; aber wenn Benjamin damit zur Doktorwürde zugelassen wurde, dann mußte Dörpfeld mindestens von einem Dutzend Fakultäten den Ehrendoktor haben, bloß für jene Eine Schrift!" Ich habe das Gutachten für die glücklichste und dem Umfang nach reichhaltigste der Dörpfeldschen Schriften erklärt, wenn ich auch über Einzelheiten, z. B. über die Einschätzung der allerkrummsten Schulform, der fünfklassigen, anders denke. „Da wird uns von dem Boden der Einklassigen aus die Einheitlichkeit der pädagogischen Aufgabe ans Herz gelegt und die Kunst der Schulleitung (eine gedrängte Pädagogik im kleinen), das Verständnis zwischen Schule und Haus, das Lehrgeschick und die Autorität des Lehrers (soziale Prospekte über pädagogische Großwirtschaft und Produktionsunfähigkeit), der Segen kleiner Abteilungen und selbsttätiger Beschäftigung, die Fürsorge für die Schwachen zugleich und für die Begabten (für diese „Ärmsten der Armen" und „Stiefkinder" der vielklassigen Schule), die kameradschaftliche Hilfe, die Sorge für die Schulentlassenen und was alles mehr .... Im letzten Grunde erwachsen diese [nämlich die mit Dörpfeld zu beklagenden] Zustände aus unserer sich überschlagenden, einseitigen und eitlen Kultur, die mit Hasten und Jagen, mit Drill und Überfütterung über das Kind herstürzt und nichts so langweilig findet wie den Ruf zur Einfachheit. In der Richtung auf die Einklassige zurück! sollte Armeebefehl werden. Aber man heizt [titanisch] drauf los, statt nach Möglichkeit zu bremsen." [1])

Warum dies Gutachten, dem eine ansehnliche Versammlung 1877 zustimmte, so fast ganz vergessen ist, als hätte man ihm nie zustimmen können?

---

[1]) Wäre die Partei der Werkunterrichtler damals (1901) schon auf dem Plan gewesen, so hätte ich wohl noch deutlicher auf die bezüglichen Darlegungen Dörpfelds hingewiesen, als es in meinem angeführten Aufsatz geschehen ist. In welchem Sinne Dörpfeld auch im Kampf gegen eine „Lernschule" als Führer vorangezogen ist, mögen die Heutigen bei ihm selber nachlesen. Aber mit technischen Mätzchen des Handbetriebs ist es nicht getan; das ist, wie ich fühle, auch den Maßvollen in der Arbeitsschulgruppe klar. Pestalozzi im „Schwanengesang" nennt und kennt die „Kunstkraft"; er weiß, daß jedes rechte Denken in Liebe gemäß der physischen Gemeinschaft der Glieder von selbst zum Wirken führt, — oder umgekehrt: Denken, das sich nicht in Arbeiten umsetzt, ist ohnmächtig, solch ein Mensch ist unharmonisch. Oder ganz modern mit Maeterlinck gesagt: Handeln heißt das ganze Wesen denken lassen.

Es ist niemals durch irgend welchen Versuch vernunftmäßiger Widerlegung überwunden worden (dafür war es zu objektiv aus pädagogisch geschultem Denken geboren, nicht durch Tagesumstände begründet, weder aus dem Zeitgeist entsprungen noch von Zeitströmungen getragen, ja dem fachmännischen On dit ganz zuwider!) — sondern die Tatsachen des letzten Menschenalters sind einfach darüber hinweggetreten, und wir warten noch auf die durch Schaden belehrte Selbstbesinnung, die zu jenen einfachen Wahrheiten zurückkehren wird. Eine Menge von angesehenen höheren Schulen, die noch 1877 lauter Mittel- und Oberklassen mit zweijährigem Kursus hatten, sind durch den Ansturm bildungs- und berechtigungshungriger Massen zu einjährigem Klassenbetrieb abgedrängt worden und haben wider Willen und bessere Vergangenheit den von Dörpfeld S. 11 verspotteten Dilettantismus fördern helfen, für den „im Grunde derjenige der beste Mann ist, der die meisten Klassen erfinden kann". Es verlohnte sich gewiß, einmal eigens dieser Entwicklung und anderen Tatsachen unnatürlicher Differenzierung, fragwürdigen Spezialistentums usw. aus der fin de siècle nachzugehen, die den Dörpfeldschen Gedanken zur Menschenbildung in die Quere gekommen sind trotz Bosse („Wir lenken immer mehr in die Dörpfeldschen Bahnen." In der 2. Auflage von A. Carnap, Fr. W. Dörpfeld, Gütersloh 1911, S. 414). Die Volksschule wurde durch solche Einwirkungen immer weiter mitgezogen, und zugleich bewirkten andere, rein äußerliche Momente, nämlich die damals völlig unzureichende Besoldung der Landlehrer und der Lehrermangel überhaupt, der die Einstellung unreifer Kräfte zur Folge hatte, eine bedauernswerte Mißachtung der einklassigen Arbeit selbst unter denkenden Schulmännern. Es ist also gar nicht verwunderlich, daß 1896 aus demselben Barmen, welches der Hauptlehrer und Rektor Fr. Wilh. Dörpfeld berühmt gemacht hat, die oben angeführte, ganz abfällige Meinungsäußerung des Hauptlehrers der städtischen Hilfsschule Fritz Loeper in die Welt gelaufen ist, als wäre sie das allerselbstverständlichste. Dem System, der Organisation, dem Aufbau bringen wir Huldigungen, aber an der Macht der in Liebe dienenden Menschen verzagen wir und verbreiten Verzagtheit!

Wirr genug ist allerdings der einklassige Betrieb mit 20—25 Hilfsschülern im ersten Anfange, wenigstens wenn der Lehrer wirklich mit Inferioren (aus jener Zahl von nicht mehr als 1% der gesamten Volksschüler) zu tun hat. Späterhin kommen jedes Jahr durchschnittlich 4 neue Kinder unter seine Hände, und dies kann ihn in seinem Betriebe nicht allzusehr stören. Aber man behauptet (ohne sich durch beglaubigte Tatsachen von der Möglichkeit des Gegenteils überzeugen zu lassen), die Einrichtung und Durchführung eines solchen vielgegliederten einklassigen Hilfsschulbetriebes

überschreite jeden verständigen Anspruch und führe nur zu Kraftvergeudung, da nichts Rechtes erzielt werde; in einer normalen Einklassigen von 70 und mehr Schülern sei viel leichter Disziplin zu halten, individuelle Behandlung von 20—25 beliebigen Inferioren übersteige die Kräfte eines Einzelnen usw. Individualisierung, — ohne sie verkümmert auch der Lebensnerv der normalen Einklassigen; hier erleichtert wie in der Hilfsklasse durch die geringe Schülerzahl der Abteilungen, wird sie unter Normalen erschwert dadurch, daß die Besonderheiten des einzelnen Kindes weniger handgreiflich zutage liegen als bei den hilfsbedürftigen Inferioren. Ferner die Disziplin, — wem die unter 25 Hilfsschülern schwerer fällt, der muß eben nicht von Anfang an mit ihnen zusammengewachsen sein, oder er urteilt etwa nach Eindrücken und Erlebnissen in einer mehrklassigen Hilfsschule. Er möge einmal dem normalen Einklaßler zusehen, wie der außer den Forderungen der Zucht (und vermutlich ist auch ein Inferior unter seiner großen Schar!) einer Menge von Lehrforderungen zu genügen hat, die unweigerlich feststehen und sich nicht so leicht mit dem Hinweise auf Stupidität usw. ablehnen lassen, wozu dann noch allerlei Sonderforderungen kommen, die an den Landlehrer überher gestellt werden, wie Wetterkunde, Obstbau u. a. m. Jedermann gibt zu, daß eine normale Einklassige nur von einem Lehrer erfolgreich geführt werden kann, der an Geist und Körper gesund ist und entweder von Haus her pädagogische Dispositionsfähigkeit besitzt oder aber den Anleitungen und Weisungen mit allertreuestem Fleiße folgt; und ist er einmal auf seinen Posten geschickt, so muß er aushalten und sich durchkämpfen, Ablösung fehlt. Für eine einklassige Hilfsschule aber hat die Gemeinde die Auswahl unter den Fähigen und Arbeitsfreudigen; und sollte einmal eine schwache Kraft sich selbst überschätzt haben und in der allzu schweren Aufgabe zu verunglücken drohen, so ist jederzeit die Möglichkeit vorhanden, von der widerruflich übertragenen Hilfsschularbeit unter Verzicht auf die 200 Mk.-Zulage zurückzutreten.

„Aber die Zielleistungen!?" so wendet man immer noch ein; „wieviel höher hinauf steigen die Schüler der mehrklassigen Hilfsschule!" Ich verweile nicht bei den Binsenwahrheiten, daß erreichte Wissensziele festzustellen immer nur einseitiges Urteilen über Schularbeit ist, daß am allerwenigsten Hilfsschulen sich als Lernschulen anbieten, daß endlich die Gegenüberstellung vorliegender Prüfungsleistungen bestimmter Schulen, selbst wenn sie vor der Öffentlichkeit angängig wäre, doch immer neuen Einreden begegnen würde, als da sind örtliche Verhältnisse, ungleiche Lebenshaltung der Bevölkerung, besondere Begabung des Einen Lehrers. Aber mit aller Deutlichkeit soll und muß gewarnt werden vor solchen Lehrzielen und Lehrplänen für den Unterricht in der Hilfsschule, wie sie neuerdings von Weiß-Zwickau

veröffentlicht sind (Langensalza 1911). Freilich wer wollte nicht auch vom Hilfsklassenlehrer verlangen, daß er um Vielseitigkeit der Anregungen, um wirklich durchdringende Klärung der einfachsten Begriffe sich bemühe, ja daß er sich noch mehr als der Lehrer der Normalen von stumpfsinniger Einförmigkeit frei halte, um schlummernde Lebensgeister zu wecken; aber wenn jene „Lehrpläne" aus Sachsen für unsere Hilfsschulen gültig werden sollten, so müßten wir — ich eigne mir das Urteil eines nachdenkenden Praktikers an — drei Fünftel der Kinder aus manchem Normalsystem in die Hilfsschule stecken. Übrigens dürfte es empfehlenswert sein, wenn jeder, den dies alles angeht, einmal wieder nach Stanz 1775 oder nach Burgdorf 1799 wanderte.

Was ist höchstes Glück der Erdenkinder? Gerade die geistig Schwachen bedürfen eines Baumes, in dessen Rinde sich ihre wenigen Saugwurzeln einsenken; und die sollten alle Jahr oder alle zwei Jahr umgepflanzt werden? Auch den Eltern kann es nicht gleichgültig sein, in wessen Händen sie ihr Sorgenkind wissen; und ob es ihnen erwünscht ist, wenn bald dieser bald jener sich bei ihnen eindrängt, um Personalbogenfragen vorzulegen oder die gegenwärtige Lage des Familienlebens zu rekognoszieren? Da sind wir wieder an einem Punkte angelangt, den Dörpfeld gewürdigt hat: das Recht der Familie. Sei es geschriebenes Gesetz oder ungeschriebenes, Hilfsklassenlehrerpflicht ist innigste Fühlung mit den Elternhäusern. Hier keimt des Lehrers zu verdienendes Vertrauen, hier erblüht seine sichere Autorität, deren er sich doppelt freuen darf, wenn die Anerkennung des Vorgesetzten hinzutritt, welche zuversichtlicher dem Verdienste der einklassigen Hilfsschule ausgesprochen werden kann als der wechselnden Arbeit an den geistig Minderwertigen. Wie eitel, wenn er wähnte, die Zahl der zum System aufgebauten Hilfsklassen schüfe ihm das Bewußtsein seines Wertes, etwa nach dem Böttgerschen Leitsatze Nr. II 3 von 1904 (XI. Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen): „Diese Organisation ... erhöht das Ansehen der Hilfsschule und der an ihr wirkenden Lehrkräfte." Ob „diese Organisation" auch die Fürsorge für den Hilfsschulentlassenen besser zuwege bringt als die Treue des Einklaßlers? Ob Jugendpflege für Hilfsschüler dort eine bessere Grundlage findet als in der Anhänglichkeit an diesen Einen Freund? Den Geschwistern und den Spielkameraden aus den Nachbarhäusern sind die Bedauernswerten ja fremd geworden, die zur weit entlegenen „Dummenschule" wandern mußten (oder elektrisch fahren), die man für unfähig hielt, mit den Geistesgesunden gemeinsam oder auch nur in deren Nähe in den Pausen sich zu vergnügen. Treten auch Institute von so augenfälligem Nutzen wie Kinderhorte und Schulküchen an der Zentrale auf, die bei angegliedertem Hilfsschulbetriebe sich nicht so leicht bieten, so können selbst diese Institute für

mein Urteil die Nachteile nicht wett machen, die ich ernstlich hervorheben mußte.[1])

Aber wir entfernen uns zu weit (ob ohne Fug und Recht?) vom Schulbetrieb selber, und längst rufen uns die Organisationsfreunde nach, wie ihr vielklassiges System doch so eigens für die Individualitäten geschaffen sei, welche durch sogenannte „Auswechselung", wenn nur die Stundenpläne der Klassen gleichlaufend angelegt seien, in der einen Stunde und Disziplin bei dem Lehrer der einen Stufe, in der andern bei dem andern ihre verständnisvolle Pflege unter gleichmäßig vorgerückten Schülern fänden, um in der dritten Stunde mit ihren täglichen Kameraden gefördert zu werden. Schweigen wir von der Schwierigkeit wirklichen Einverständnisses selbst zwischen bestgesinnten Kollegen, anderseits von der dem Einklaßler als ganz selbstverständlich sich bietenden Möglichkeit, einen Schüler in gewissen Stunden (wohlgemerkt unter des Lehrers eigenen Händen!) einer anderen Lernstufe zu überweisen. Das widerläuft ja völlig dem Prinzip von Arno Fuchs (Schwachsinnige Kinder S. 154) und dessen Ruf nach „Einrichtung der Fachklassen, welche in bestimmten Fächern, z. B. Rechnen, Heimatkunde, Deutsch, die Kinder der verschiedenen Abteilungen entsprechend ihren Fähigkeiten austauschen und so das Abteilungsbilden innerhalb einer Klasse verhindern". Kleine Fachklassen, „vielleicht von zwölf Schülern, welche ungefähr auf gleicher Bildungsstufe stehen", fordert er (S. 153). Wie aber, wenn sich etwa nur sechs oder nur drei Gleichgeförderte fänden und auch diese drei nicht? Derselbe Arno Fuchs in demselben Zusammenhange, aber auch mancher Fachgenosse mit ihm, fordert die Einrichtung von „Tagesanstalten". Ob er meint, daß die üblichen vier Vormittagsstunden (er selber wünscht freilich nur zwei) mit den immer freien Nachmittagen, wo Schüler und Lehrer voneinander nichts spüren, verfehlt sind?[2])

[1]) Aus der schon oben erwähnten vortrefflichen Arbeit des dänischen Hilfsschularztes Dr. Wimmer (Zeitschrift „Vor Ungdom", März u. April 1912) setze ich folgende Äußerungen her: „Ich glaube, Pädagogen und Kinderpsychiater sind sehr allgemein einig darüber, daß man es möglichst vermeiden muß, die seelisch abnormen Kinder von ihren normalen Genossen allzusehr zu sondern. Die Normalen haben große Wichtigkeit als „Erzieher" für viele von jenen, zumal da geistesschwache, habituell-deprimierte, neurasthenische Kinder von vorn herein den Hang haben sich zu isolieren. . . . In einzelnen Fächern bietet (die angegliederte Hilfsschule) Gelegenheit zu gemeinsamem Unterricht mit den Normalen, und in den Pausen wie auf dem Schulwege haben die Abnormen Gelegenheit, mit ihren normalen Kameraden zusammenzukommen; sie haben den Eindruck, dieselbe Schule zu besuchen und leiden unter ihrer geistigen Pariastellung weniger."

[2]) „Tagesanstalten" sind natürlich für besondere Verhältnisse richtig und gut. Aber mir klingt die erwähnte Forderung wie ein Anspruch der Hilfsklaßler auf noch weitergehende Verselbständigung. Schon jetzt vergessen viele von ihnen, daß sie „Hilfs"-Klaßler sind

Mir fallen zwei römische Redeblüten ein. Die eine: „pectus facit rhetorem“ erinnert uns, daß, wenn auch technische Schulung im Einzelnen sehr hübsch ist, doch alles auf die innere Ergriffenheit ankommt, womit wir an der Sache hängen. Das andere Wort aber: „haruspex haruspicem“ weist hin auf Leute, die von technischen Mätzchen bersten und die einfachste Wahrheit verscharren. Man vertiefe sich doch nochmals in die ruhigen Erwägungen des Dörpfeld-Gutachtens und gehe dann, wenns beliebt, zu folgenden Konferenz-Leitsätzen von Böttger über: „II. Diese Organisation bietet folgende Vorteile: 1. Sie ermöglicht den stufenweisen Aufbau der Hilfsschule und die Einrichtung der Parallelklassen als Befähigungsklassen. 2. Sie verbürgt größere Gesamt- und Einzelerfolge des Unterrichts und der Erziehung: a) weil die ganze Zeit und Kraft des Lehrers ohne Zersplitterung an einzelne der Gesamtheit zugute kommt; b) weil die gleichmäßige erziehliche Einwirkung und individualisierende Behandlung erleichtert wird; c) weil die Beschwerden eines ausgedehnten Schulweges ausgeglichen werden durch gesundheitsfördernde Bewegung im Freien, durch Anregung zu Beobachtungen und durch mancherlei für das spätere Leben wichtige praktische Übungen.“ (II 2c soll, wenn ich diesen Teil recht verstehe, besagen, daß bei größeren Hilfsschulsystemen der dadurch „erfreulicherweise ermöglichte“ weite Schulweg 1. den Leib stärke, 2. das Auge schärfe, 3. die Behendigkeit fördere.)

Aber es folgt (außer dem oben angezogenen Punkt II 3) noch ein vierter Leitsatz: „Sie bringt finanzielle Erleichterung mit sich: a) weil die Art ihrer Gliederung eine stärkere Besetzung einzelner Klassen zuläßt, als es bei einer Einzelklasse möglich ist; b) weil die Ausstattung mit Lehrmitteln, Arbeitsräumen und Werkzeugen für den Handfertigkeitsunterricht der Knaben und Mädchen sich wesentlich verringert.“ In der Tat, so ködert man Gemeindevertretungen, indem man unter „a“ die Fragestellung willkürlich verschiebt — denn die ganze Erörterung dreht sich überall um kleine Klassen mit der Höchstzahl 25, ob sie nun zu Systemen vereinigt oder als Einzelklassen angegliedert sind —, indem man ferner unter „b“ Schreckнisse hinmalt von Lehrmitteln, Arbeitsräumen, Werkzeugen, und indem man unter „c“... doch nein, Punkt „c“ ist ausgefallen, wo gesagt werden mußte, daß zur „Organisation“ ein Rektor gehört mit Rektorgehalt, der aber, wenn er in den vier vormittägigen Stunden für die einzelnen Klassen (meinethalben auch die Parallelklassen aus II 1) beaufsichtigend, anregend, verständigend tätig sein will, nicht vollen Klassenunterricht geben kann, zumal da er auch

---

d. h. zu Hilfsdiensten bereit für die Normalschule und für die Familie. Daß ganz allgemein die Hilfsschule als ein diesen beiden Organen gleichgeordnetes, selbständiges Technikum ihre Daseinsberechtigung habe, bestreite ich.

die Verwaltungsgeschäfte zu erledigen hat, wodurch dann noch eine halbe Lehrkraft überher nötig wird, weil die übrigen Lehrer mit ihrem Vormittagsunterricht in den eigenen Klassen besetzt sind.

Das Rektorat! es spielt auch in dieser Frage seine Rolle. Wenn bei vielleicht 40 000 Volksschulkindern eine Großstadt sich entschließt, den Hilfsschulzweig der besonderen Pflege eines fachlich geschulten Rektors zu übergeben, so ist dies begreiflich: der Rektor wird dadurch ein Glied der städtischen Schulverwaltung, deren Aufsichtsbeamte mit vielen anderen Geschäften belastet sind. Nicht aber sollte diese Einrichtung, auch nicht die Einstellung eines fachlich geschulten Hauptlehrers, als normale Bedingung für den Erfolg der Hilfsschularbeit ausgegeben werden. Es liegt hier wieder der neuzeitige Differenzierungstrieb des technischen Spezialistentums vor, der auf unserm Gebiet grundsätzlich dahin weiterführen müßte, daß man neben den Normal-Kreisschulinspektoren auch anormale mit Spezialschulung einstellt. Das ist ja auch ein Weg, aber wohin führt er? Es hat schon schädigend gewirkt, daß durch das Fürsorgeerziehungsgesetz dem Kreisschulinspektor die Möglichkeit nicht gegeben ist, einen Einblick in besonders traurige und schwierige Verhältnisse innerhalb seines Bezirks zu tun (es müßte denn auf Bitten ihm freundschaftlich der Landrat die Akten leihen); ebenso schneide man ihm nun auch die Mitwirkung auf dem Schulgebiete der Hilflosen ab, deren Versorger in der Geschichte des allgemeinen Elementarschulwesens bahnbrechend geworden sind, man überlasse die Fürsorge für das Singen den technisch weit überlegenen Gesanginspektoren, überweise die Aufsicht über die Leibesübungen den ausgebildeten Turn- und Jugendpflegern, die ganze Religion den Leitern des Religionsunterrichts — und man wird allzubald in der Schulaufsicht nur noch Beamte mit Aktenbündeln, aber nicht mehr ganze Menschen, Lehrerbildner und Schulpfleger haben. Daß, was vom Aufsichtsbeamten gilt, auch für den Lehrer in seinem kleineren, aber ebenso wichtigen Kreise zu Recht besteht, werden Einsichtige nicht bestreiten. Äußerlich freilich erfolgreicher ist, wer als Spezialist sich hervortut und als solcher glänzt, selbst wenn seine Einseitigkeit ihn auf alltäglichen Gebieten zuweilen bloßstellen sollte; aber noch immer sind ganze Menschen und ganze Lehrer willig, auf ganze, unzerstückelte Geschöpfe belebend einzuwirken, mag auch von ihnen mancher Fleck Landes technisch minder vollkommen bestellt werden. Deshalb ist es auch eine Spezialisteneinbildung, wenn Hilfsklassenlehrer, neuerdings sogar mit verstärktem Ton, ihre Unterordnung unter den Rektor eines Normalsystems als unwürdig hinstellen. Nicht einmal einem solchen Rektor, wenn er jenen nachgibt, steht seine angebliche Bescheidenheit fein, zu erklären, er sei ja in der Hilfsschultechnik nicht bewandert und nicht zu einem Urteil befugt. Umgekehrt, wir müssen wünschen, daß der Normal-

Rektor seinen Blick für Hilfsschulbetrieb schärfe, und müssen unbedingt verlangen, daß er sich den Hilflosen in seinem Schulbezirk nicht entfremde. Auch das Kollegium eines Normalsystems mit angegliederter Hilfsklasse wird ausgiebigste Förderung seiner pädagogischen Einsicht erfahren, wenn es gemeinsam (oder auch der einzelne Normallehrer) zuweilen seinen Schritt in die angegliederte Klasse lenkt, wenn ferner der — von vornherein als durch gewisse geistige und pädagogische Qualitäten überlegen gekennzeichnete — Hilfsklassenlehrer Elementarfragen in den Monatskonferenzen entrollt. Gerade diese Aussicht auf grundsätzliche Verbindung mit dem Normalbetrieb und auf dessen Verbesserung hat schon manchmal eine Gemeindevertretung der Hilfsklassengründung günstig gestimmt. Wer Kindergottesdienste oder Sonntagsschulen genau kennt, der weiß, daß es auch dabei ähnlich steht: über den Unterrichtsbetrieb und seine Erfolge mag man da oft gar bedenklich werden, aber das religiöse und soziale Verständnis der Lehrenden in ihrer Gesamtheit ist sicher gewachsen.

So können wir denn schließlich dem Hilfsklassenlehrer als Ziel seiner Laufbahn nicht ein Hilfsschulrektorat oder Hilfsschulhauptlehreramt in Aussicht stellen, sondern müssen ihm zuraten, sein Weiterstreben — neben seiner technischen Qualitätsarbeit herlaufend — den allgemeineren Fragen des Elementarschulwesens zuzuwenden und gemeinsam mit dem gewöhnlichen Volksschullehrer auf die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung hinzusteuern. Er wende nicht ein, daß ihn dies von seiner edleren Bestimmung abziehe, daß ihm seine Zeit wirklich zu kostbar sei im Qualitätsarbeitsbetrieb. Er kann doch nicht anders als zugestehen, daß für sein (äußeres) Weiterstreben die Verhältnisse weitaus günstiger liegen als bei dem normalen Einklaßler: Schülerzahl, Lehrstoffvielerlei, Korrekturen, Wochenstundenzahl, Nebenämter, Nachmittagsunterricht, keine städtische Bildungsmöglichkeiten, erst nach zehn Jahren eine Zulage von 100 M. (ob für Bücherkauf und Besuch von Kursen ausreichend?) . . .

Vorschläge:

1. Man gründe wacker Hilfsschulen, jedoch einklassig und angegliedert.
2. Ist irgendwo der Luxus eines sechsklassigen Systems vorhanden, so führe der einzelne Lehrer die ihm zufallende Schar von unten bis oben durch. Les extrèmes se touchent.
3. Für dreiklassige Hilfsschulen ist dasselbe Verfahren heilsam; die Neuaufnahme finde bei diesen alle zwei Jahr statt.

Verschiedene Sprachstörungen und ihre Behandlung in der Schule.

Von Lehrer Georg Büttner in Worms.[1])

Um einen Überblick über die verschiedenen Sprachstörungen zu geben und eine bessere Einteilung möglich zu machen, dürfte es am zweckdienlichsten sein, kurz vor Augen zu führen, auf welche Weise das normale Sprechen vor sich geht. Der wahrgenommene Laut, das gehörte Wort gelangt durch unser Ohr, den Hörnerven weitergeleitet, in ein Zentrum, in der ersten linken Schläfenwindung gelegen, von dem deutschen Gelehrten Wernicke zuerst lokalisiert, in das sogenannte Klangbildzentrum. Das früher schon öfters wahrgenommene Wort, welches hier aufgespeichert war, gleichsam einen Schallabdruck hinterlassen hat, wird jetzt reproduziert und durch verschiedene Nervenverbindungen weitergeführt zu einem zweiten Zentrum, dem Begriffszentrum. Wir denken es uns mit Flechsig, dem bekannten Leipziger Psychiater, in dem hinteren Assoziationszentrum. Hier wird das gehörte Wort bewußt, es wird damit eine Vorstellung, ein Begriff verbunden und weitere Nervenbahnen angeregt, die zu einem dritten Zentrum führen, dem sogenannten Wortbewegungs- oder motorischen Zentrum. Es liegt in der dritten Stirnwindung der linken Großhirnhälfte und wurde 1862 von dem französischen Forscher Broca entdeckt. Von diesem Zentrum aus wieder werden endlich die drei zum Sprechen erforderlichen Apparate innerviert, nämlich die Atmungs-, Stimmbildungs- und Artikulationsorgane. Wir unterscheiden also beim normalen Sprechen drei Vorgänge, nämlich erstens den des Eindrucks oder den impressiven, zweitens den inneren oder den zentralen, drittens den des Ausdrucks oder den expressiven. Der impressive Vorgang reicht bis zum Perzeptions- oder Klangbildzentrum. Er umfaßt also die Funktionen des peripheren Ohres (des Gehörganges, des Trommelfelles, der Gehörknöchelchenkette) und des Hörnerven. Der zentrale spielt sich ab in den drei besagten Zentren, dem Klangbild-, dem Begriffs- und dem motorischen Zentrum, sowie in den verschiedenen Nervenverbindungen, die unter ihnen bestehen. Beim expressiven kommen die Funktionen des zum Aussprechen erforderlichen Apparates (die Atmung, die Stimme und die Artikulationsorgane als Lippen, Zähne Zunge, Gaumen), sowie die dazu gehörigen Nerven in Betracht.

Analog diesen drei Vorgängen teilt man auch sämtliche Sprachstörungen in drei Gruppen ein und spricht von impressiven, von zentralen und

[1]) Vortrag, gehalten auf einer Kreiskonferenz für Lehrer, Geistliche und Schulvorstände.

von expressiven Störungen. Zu ersteren gehören die Schwerhörigkeit und die Taubstummheit. Doch auf dieselben hier näher einzugehen, dürfte nicht zweckdienlich erscheinen, da ja solche Kinder entsprechenden Anstalten zuzuweisen sind und einen besonderen Unterricht erfordern. Zu den zentralen Leiden gehören die verschiedenen Formen der Aphasien (sensorische und motorische), jene Erscheinungen, bei denen entweder mit den gehörten Worten keine Wortklänge und keine Begriffe verbunden werden können, oder aber auch, bei denen alles Gehörte verstanden wird, jedoch die Unmöglichkeit besteht, sich lautlich zu äußern, also die Sprachwerkzeuge zu benützen. Auch mit diesen Störungen dürften wir in der Schule weiter nichts zu schicken haben. Vielmehr haben wir es mit einem anderen zentralen Leiden, dem Stottern, und den verschiedenen expressiven Störungen zu tun, zu welch letzteren insonderheit gehören Stammeln, Lispeln, Näseln und die Fälle von Hasenscharte und Wolfsrachen.

Eine der wichtigsten und empfindlichsten Sprachstörungen ist sicherlich das Stottern. Es gilt als eine Koordinations-Neurose. Wie vorhin schon erwähnt, kommen beim normalen Sprechen drei Muskelgruppen in harmonisch koordinierter Weise in Tätigkeit, nämlich die Atmungs-, die Tonerzeugungs- und die Lautbildungsmuskeln. Wird diese harmonisch koordinierte Tätigkeit der drei Muskelgruppen gestört, dann kommt ein ruhiger und glatter Ablauf der Sprache in Frage, es entsteht eine Sprachstörung. Die Koordinationsstörung kommt gewöhnlich dadurch zustande. daß krampfartige Zusammenziehungen entstehen. In den meisten Fällen werden alle drei Muskelgruppen von diesen Krämpfen betroffen, seltener treten sie vereinzelt bei nur je einer Muskelgruppe auf. Diese Krämpfe können zweifacher Art sein; entweder, es besteht die Unfähigkeit, den Laut überhaupt zu bilden, die beteiligten Muskeln befinden sich gleichsam in einer gewissen Starre (z. B. b—ade, D—ach, — Arm, P—udel). Das ist das sogenannte tonische Stottern. Oder aber auch, die betreffenden Muskelpartien befinden sich in einer solch hochgradigen Erregung, Vibration, daß eine mehrmalige Wiederholung des Lautes stattfindet, bis er endlich richtig gesprochen und gebildet werden kann, z. B. (b, b, b, b—ade, d, d, d, d—ach, A, A, A—rm, P, P, P—udel). Dann haben wir es mit klonischem Stottern zu tun. Bemerkt sei gleichzeitig hier noch, daß man das Stottern nach andern Gesichtspunkten hin auch noch anders einteilen kann, je nachdem bei Vokalen, Konsonanten oder beiden angestoßen wird. Darnach unterscheidet man Vokal-, Konsonanten- oder gemischtes Stottern. Um die besagten krampfartigen Zusammenziehungen beim Sprechen zu bekämpfen, macht der Stotterer allerlei unzweckmäßige, bisweilen fratzenhafte und lächerliche Bewegungen mit den verschiedensten Körperteilen, gleichsam um durch ver-

mehrte, allgemeine Kraftentfaltung die sich ihm entgegenstellenden Hindernisse zu beheben. Diese eigenartigen Bewegungen nennt man Mitbewegungen.

Die Ansichten über die wahre Ursache des Stotterns waren von jeher schon vielfacher Art und sind auch heute noch mannigfaltig. Soviele Autoren darüber geschrieben, fast, könnte man sagen, so viele Ansichten stellten sie darüber auf. Klenke z. B. hält es in letzter Linie für Ausdruck der Skrophulose, während es Berkhan für eine Folge von Rachitis und für Auswuchs der Armut ansieht. Merkel wieder sagt: „Stottern ist eine Unfähigkeit in der psychischen Sphäre des Willens". Schrank hält es für ein „lokalisiertes Angstgefühl". Wyneken sieht die Stotterer als „Sprachzweifler" an. Heute stehen sich hauptsächlich noch drei Ansichten gegenüber, und zwar die von R. Denhardt, Dr. Liebmann und Dr. Gutzmann. Der eine sagt, es sei mehr ein seelisches Leiden, eine Willensschwäche, eine Psychose, während der andere annimmt, es sei mehr ein körperliches Leiden, krankhafte Nervenerregung, eine Neurose. Das Richtige dürfte aber schließlich in der Mitte zwischen beiden Ansichten liegen, körperliche und seelische Indisposition, Psychose und Neurose sind beide die Veranlassung des Stotterns.

Das Leiden beginnt in der Regel zu einer Zeit, in welcher an die sprachliche Entwicklung des Kindes große Anforderungen gestellt werden, gewöhnlich in der Zeit vom dritten bis zum sechsten, siebten Lebensjahr. Der kindliche Geist schafft in dieser Periode die Sprache mit aller Macht, allein, die Sprachwerkzeuge sind noch so schwach und so ungelenk und ungeübt, daß sie die Sprachleistungen nur unvollkommen zum Ausdruck zu bringen vermögen. Aus diesem Mißverhältnis entstehen allerlei Sprachstörungen und Sprachmängel, u. a. auch das Stottern. Albert Gutzmann sagt darüber: „Das Kind ist in allen seinen Handlungen wenig berechnend, häufig planlos, unbeständig, eilt von einer Beschäftigung zur andern. Es fällt oft weniger aus Mangel an Körperkraft, als aus Übereilung und Unvorsichtigkeit. So ist auch seine Denktätigkeit. Die Gedanken jagen, überstürzen sich, und dies findet seinen hör- und sichtbaren Ausdruck im Sprechen. Das Kind geht nicht in seinen Worten, sondern es läuft und überstürzt sich. Die Folge davon ist bei der noch unzureichenden Geübtheit des Denk- und Sprachinstrumentes außer anderen Fehlern auch das Stottern." Und Dr. Liebmann sagt: „Zu einer vollständigen Koordination der Sprachbewegungen ist eine innige Harmonie zwischen innerer und äußerer Sprache nötig. Diese besteht aber bei Kindern im 3.—6. Lebensjahr oder darüber hinaus noch nicht. Bei manchen Kindern bleibt die Entwicklung der formalen Sprache etwas zurück; sie denken langsam und finden nur schwer und

mühsam den richtigen Ausdruck für ihre Gedanken; Zaudern, Zweifeln und Korrekturen unterbrechen die Rede fortwährend und erzeugen inkoordinierte Sprachbewegungen, die sich eventuell zum Stottern steigern können. Andere Kinder wieder sind schneller von Gedanken und redegewandter; aber es fehlt ihnen noch die Disziplin beim Sprechen; sie wollen alles mögliche auf einmal erzählen, kommen vom Hundertsten ins Tausendste; diesem Ansturm von Worten ist die jugendliche Zunge noch nicht gewachsen, und so kommt es auch hier zu inkoordinierten Sprachbewegungen, die zum Stottern prädisponieren."

Einen wesentlichen Einfluß auf die Entstehung des Stotterns schreibt H. Gutzmann auch der zweiten Dentition (dem Zahnwechsel) in der Zeit vom 7. bis zum 8. Lebensjahre zu. Er bemerkt dazu: „Wie man sich diese traurige Wirkung eines physiologischen Prozesses erklären soll, ist natürlich nicht so ohne weiteres zu sagen. Die gesteigerte Blutzufuhr während der Dentition mag wohl zentrale Veränderungen in der Oblongata zur Folge haben und so jene den Stotterern eigentümlichen unwillkürlichen Bewegungen der Gesichts-, Atmungs- und Artikulationsmuskeln bewirken." Weiterhin ist die „psychische Ansteckung", die von Schultheß besonders betont wird und in „Erwerbung des Stotterns durch Nachahmung" besteht, schwer in die Wagschale fallend. Ebenso tragen auch die Pubertätsentwicklung und verschiedene akute Infektionskrankheiten (Diphtheritis, Scharlach, Typhus) die Schuld am Stottern.

Eine rapide Zunahme erfährt das Stottern in der Schule. Die diesbezüglichen Statistiken reden eine deutliche Sprache. Nach einer an den Berliner Gemeindeschulen vorgenommenen Zusammenstellung fanden sich unter 1550 Stotterern

im Alter von	6— 7	Jahren	= 5,2 %
„ „ „	7— 8	„	= 11,7 „
„ „ „	8— 9	„	= 11,1 „
„ „ „	9—10	„	= 13,5 „
„ „ „	10—11	„	= 14,2 „
„ „ „	11—12	„	= 13,8 „
„ „ „	12—13	„	= 14,4 „
„ „ „	13—14	„	= 16,1 „

Dr. Gutzmann ließ, wie er in seinem Vortrage auf dem schulhygienischen Kongreß in Nürnberg erwähnte, Statistiken erheben von verschiedenen Schulen Deutschlands und der Schweiz und fand danach

im Alter von	6— 7	Jahren	= 6 %
„ „ „	7— 8	„	= 10 „
„ „ „	11—12	„	= 15 „ Stotterer.

In vielen Fällen mögen ja die soeben erwähnten Momente (zweite Dentition, psychische Ansteckung, Pubertätsentwicklung, akute Infektionskrankheiten) die Veranlassung sein. Aber einzig und allein dürfen wir ihnen doch nicht alle Schuld beimessen. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung und Wichtigkeit sind entschieden auch die Charakteranlagen. „Ängstlichkeit, Schüchternheit, Verlegenheit, Zaghaftigkeit geben eine starke Prädisposition zur Erwerbung von Sprachfehlern ab." Insbesondere jedoch sind sicherlich viele, viele Fälle darauf zurückzuführen, daß gerade in den ersten Schuljahren die Sprachfertigkeit noch mangelhaft ist, daß der kindliche Geist rascher denkt, als es zum Ausdruck gebracht werden kann. Geistesentwicklung und Sprachentwicklung können nicht gleichen Schritt halten. Leicht gibt es dann beim Sprechen ein Überhaspeln, ein Überschlagen und — das Stottern ist da.

Angesichts dieser erheblichen Zunahme des Gebrechens in der Schule wirft sich notgedrungen die Frage auf: Was kann zur Bekämpfung geschehen? Welche Verhütungsmaßregeln sind zu treffen? Höher wie jede Therapie ist die Prophylaxe. Verhüten ist besser als heilen, und — so auch hier. Das beste Mittel, das Stottern zu bekämpfen, ist und bleibt die Verhütung durch fortgesetzte Überwachung der sprachlichen Entwicklung. Und dazu ist niemand besser in der Lage als gerade die Schule. Insbesondere ist beim ersten Leseunterricht, beim Sprach- und Anschauungsunterricht die Sprache des Kindes scharf zu kontrollieren und zu korrigieren. Hier ist es am ersten möglich, durch langsames Sprechen, durch regelmäßige Stimm- und Artikulationsübungen, durch Weckung und Stärkung des Selbstvertrauens dem Übel zu steuern. Dadurch wird dem Gebrechen meistens dermaßen vorgebeugt, daß es niemals zum Ausbruch kommen kann, und kleinere Ansätze werden gleich dermaßen niedergedrückt und erstickt, daß sie niemals wiederkehren. Es ist ja selbstverständlich, daß zur Verhütung eines Übels stets die genaue Kenntnis des Übels selbst, seines Wesens, seiner Entstehung, seiner Heilung vorausgesetzt werden muß. Darum wäre es unbedingt erforderlich, daß alle Lehrer während ihrer Ausbildung auf dem Seminar mit den Sprachgebrechen und ihrem Abstellungsverfahren vertraut gemacht würden. Ein bekannter, namhafter Autor sagt darüber: „Die Grundklassen werden überall von seminaristisch gebildeten Lehrer verwaltet; auch die höheren Schulen haben an ihren Vorschulen Elementarlehrer. Somit wäre doch nichts einfacher, dem Stottern und Stammeln abzuhelfen, als in den Seminarien die angehenden Lehrer darüber zu unterweisen, wie diese Übel eventuell in der Schule zu bekämpfen sind. Zu dieser Unterweisung würde dem Seminar eine wesentlich größere Zeit kaum erforderlich sein, da diese Anleitung zum Teil mit der Lautlehre und der Behandlung des ersten

Leseunterrichtes zusammenfiele". Bezüglich des letzteren empfiehlt er insbesondere noch folgende Regeln:

1. „Die Vokale müssen in der von ihnen bedingten Mundstellung scharf und klar, aber natürlich und mit Brustton gesprochen werden.
2. Schöne Klangfarbe und Reinheit der Vokale müssen erzielt werden.
3. Die Schüler müssen die Vokale nach Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, Länge und Kürze durch das Ohr unterscheiden und dann sprechen lernen.
4. Die Artikulation der Konsonanten, sowohl einzeln als in ihren Verbindungen untereinander und mit Vokalen muß eine ganz korrekte und gewandte werden.
5. Soweit als der deutlichen Aussprache dadurch nicht geschadet wird, lasse man schon hier in Wörtern und Sätzen die Konsonanten gegen die Vokale zurücktreten, damit möglichst viel Vokalisationen und wenig Konsonantengeräusch in der Aussprache hörbar ist."

Bei wirklichen Stotterern bewahre vor allen Dingen möglichst große Ruhe. Sorge dafür, daß sie von ihren Mitschülern wegen ihres Gebrechens nicht verspottet, gehänselt und gefoppt werden, denn ist das Vertrauen zum Lehrer und das Selbstvertrauen zu sich selbst verloren, dann ist die Sache schlimm bestellt. Suche vielmehr das Vertrauen und das Selbstvertrauen durch liebevolles Zu- und Einreden wieder zu erwecken nnd zu stärken. Ist dieses da, dann ist die Sache schon halb gewonnen, das Übel schon halb behoben. Teile ihnen nur solche Fragen zu, von denen du bestimmt weißt, daß sie beantwortet werden können. Lasse langsam mit gezogenen Vokalen sprechen. Der Stimmeinsatz sei leise, in schweren Fällen sogar flüsternd. Lasse den ersten Vokal im Satz etwas ziehen. Vor dem Sprechen lasse immer kräftig und tief einatmen. Bei größeren Sätzen und im Lesen lasse entsprechende Pausen eintreten. Als Hauptregel halte die eine stets vor Augen: „Erst besinnen, dann tief einatmen, leise und gedehnt beginnen, die Wörter aneinanderhängen". Und die Beharrlichkeit wird insofern belohnt werden, als man über kurz oder lang sicherlich die Beobachtung einer Besserung machen kann.

Natürlich wäre es besser, wenn stotternde Kinder in besonderen Heilkursen, wie sie beispielsweise schon längere Zeit in den Städten Berlin, Breslau, Dortmund, Elberfeld, Frankfurt, Halle, Hannover, Leipzig, Magdeburg, Mainz, Weimar usw. eingerichtet sind, von einem speziell dafür ausgebildeten Lehrer unterrichtet würden. Die Erfolge sollen den verschiedenen Statistiken zufolge nicht unerfreulich sein. Wir entnehmen darüber dem „Enzyklopäd. Handbuch der Schulhygiene" von Dr. R. Wehmer

eine Statistik von den im Jahre 1895 an städtischen Heilkursen unterrichteten Stotterern, wonach

72,7 % geheilt,
23,6 „ gebessert und nur
3,7 „ nicht geheilt waren.

In Preußen sind solche Heilkurse und zwar speziell die mit der Gutzmann-schen Methode durch Ministerialerlasse vom 31. Dezember 1888, vom 18. Juli 1889 und vom 15. November 1893 den Stadtverwaltungen warm empfohlen.

Der von „Vegel" neuerdings gemachte Vorschlag, die Stotterer die ganze Schulzeit hindurch in besonderen Klassen zu unterrichten, wie es bei den Schwachsinnigen in den Hilfsklassen geschieht, dürfte der Kosten wegen nicht gut durchführbar sein. Und ebenso dürfte aus demselben Grunde die Einrichtung in Hannover, wo für vorschulpflichtige Kinder Sprachkurse bestehen, wenig Nachahmung finden.

Der am häufigsten bei Kindern vorkommende Sprachfehler ist das Stammeln. Stammler nennt man diejenigen, welche einzelne Laute nicht richtig oder auch gar nicht aussprechen können. Bis zu einer gewissen Altersgrenze stammeln ja schließlich alle Kinder; bleibt aber dieser Zustand bis in das Alter hinein, in welchem die Kinder durchschnittlich alle Laute richtig sprechen müßten, bestehen, so ist bei ihnen der Sprachmangel des Stammelns vorhanden. Knaben stellen gewöhnlich einen höheren Prozentsatz als Mädchen, so daß also „das weibliche Geschlecht schon in der Jugend als das zungenfertigere bezeichnet werden muß". Verschiedene Statistiken ergeben, daß etwa 60 % aller Stammler Knaben und ungefähr 40 % Mädchen waren. Meistens stehen die Stammler in geistiger Beziehung hinter ihren sprachlich normalen Altersgenossen zurück. Nach Aufzeichnungen an den Dresdener Schulen z. B. waren von den Stammlern nach ihrer geistigen Beschaffenheit beurteilt

15 % als gut
42 „ mittelmäßig und
43 „ schwach.

Diese Tatsache ist entschieden auch ein Beweis dafür, daß ein Zusammenhang zwischen Verstandes- und Sprachentwicklung besteht, und daß man mit Recht bei der Beurteilung der geistigen Fähigkeiten eines Kindes neben den Farben-, Formen-, Zahlen-, Raum- und Zeitvorstellungen u. a. mehr auch die Sprache, insbesondere die Aussprache als wertvollen Prüfstein ansieht. Viele Fälle von Stammeln sind auch auf Schwerhörigkeit zurückzuführen; das Kind hört schlecht; es vermag daher nicht die Laute richtig aufzufassen und wiederzugeben. Gewöhnlich führt in solchen Fällen schon lautes und deutliches Vorsprechen zum Ziel. Weitere Ursachen können auch in einer

fehlerhaften Bildung der Sprachwerkzeuge liegen. Derartige organische Mängel sind: Hasenscharte, Wolfsrachen, Zahndefekte, Mißbildungen des Gaumens oder der Zunge, Wucherungen in der hinteren Mundhöhle oder in der Nasenhöhle usw. Natürlich wird in solchen Fällen vor allen Dingen ärztliche Hilfe in Anspruch zu nehmen sein.

Die Aussprachfehler und Aussprachverwechselungen des Stammelns zeigen in der Regel eine gewisse Gesetzmäßigkeit. Bei Vokalen kommen im allgemeinen weniger Verwechselungen vor. Am meisten wird e mit i, o mit u verwechselt. Anders ist es bei den Konsonanten, dabei kommen vor:

1. Vertauschungen: heiß = heit, Messer = Metter, Schule = Tule, Schlüssel = Tüssel, schlecht = slet, Kirche = Kirse, Esel = Echel, ungezogen = undezogen, drei = krei, greife = dreife, Kind = Tind, König = Tönid.
2. Weglassungen: Knopf = Nopf, schmeckt = meckt, schreibt = reibt, zwei = sei, Blume = Ume, Lehrer = Leher, ist = is, Kind = Kinn.
3. Anhängsel: zwei = zweei, ja = jda.
4. Entstellungen: gesehen = dastänen, sieht = dieht.

Was kann nun die Schule stammelnden Kindern gegenüber tun?

Zum Troste sei es gleich gesagt: Sehr viel. Gerade hier kann der erste Lese-, Sprach- und Anschauungsunterricht in einer Weise helfend eingreifen, daß die Erfolge in kurzer Zeit meistens deutlich zutage treten und oft geradezu überraschen. Nicht selten bedarf es nur eines kleinen Handgriffs und die fehlerhaften Laute sind abgestellt, die richtigen entwickelt.

Kann beispielsweise der Laut f nicht gebildet werden, so lasse man das Kind blasen und drücke dabei die Unterlippe an die obere Zahnreihe. Bei w braucht nur noch die Stimme dazu zu kommen.

Am allerhäufigsten und wohl am meisten bekannt ist die Verwechslung des k mit dem t, bezw. des g mit dem d. Das Kind spricht statt Kaffee = Taffee, statt Kaffeekanne = Taffeetanne, statt Großmama = Doßmama, statt gut = dut und anderes mehr. Nichts ist leichter, als das bei dem Kinde abzustellen. Man nimmt entweder den Zeigefinger des Kindes oder auch den eigenen Zeigefinger, legt ihn zwischen die beiden Zahnreihen und läßt das Kind a—ta sprechen. Man schiebt den Zeigefinger allmählich nach hinten parallel dem Gaumen vor; es kommt alsbald eine Stelle, wo es gegen seinen Willen gezwungen wird, statt des gewollten a—ta a—ka zu sagen. Darauf übe man ka, ka, ku, ku ek mit verschiedenen Vokalen ein, ak, ok, uk; hernach stellt man das k zwischen zwei Vokale: aka, oko, usw. bis das Kind imstande ist, auch ohne daß der Zeigefinger zwischen seine beiden Zahnreihen gebracht wird, zunächst mit weit geöffnetem Mund das

k richtig zu sprechen. Die Zahnreihen müssen auseinander gehalten werden, eventuell muß dazu, damit das Kind seine Bewegungen selbst kontrollieren kann, der Spiegel benutzt werden. Dann entsteht stets ein richtiges k und ganz in derselben Weise ein richtiges g. Kindern, die sonst sprachlich gewandt sind, dieses k und g beizubringen, dazu bedarf es keiner großen Geduld; sie lernen es innerhalb weniger Stunden und wenden es auch innerhalb einiger Tage richtig an.

Vielfach kommt auch eine fehlerhafte Bildung des ch vor. Kinder sagen statt ich = iß, statt mich = miß. Es gibt ein sehr einfaches Mittel, aus dem s ganz gegen den Willen des Sprechenden ein ch zu machen. Man lege den Zeigefinger, entweder den eigenen oder den des Kindes zwischen die beiden Zahnreihen so, daß er auf den Zungenrücken zu liegen kommt, und dann lasse man das Kind ruhig das Wort ich sprechen. Sofort wird das ch, das bis dahin nicht vorhanden war, ganz klar und deutlich zum Vorschein kommen.

Ebenso unschwer ist das falsche sch abzustellen. Kinder sprechen z. B. statt schwach = swach, statt schön = sön. Sie machen dabei den Fehler, daß sie die Zungenspitze direkt hinter die Zähne setzen, während sie doch beim sch in einer gewissen Entfernung hinter der Zahnreihe schweben muß. Außerdem schieben sie auch gewöhnlich die Lippen nicht genügend vor. Man nehme Daumen und Zeigefinger, schiebe die Wangen damit etwas vor und sofort wird statt des „sön" das gewünschte „schön" zu hören sein. Offenbar zieht das Kind, während die Lippen vorgeschoben werden, ganz unbewußt die Zunge etwas zurück und nun klingt der volle, saftige Laut des sch hervor. Sollte das nicht genügen, so kann man auch zu einem kleinen Hilfsmittel greifen. Man biege ein Ende einer Haarnadel in Form eines Ringes zusammen und biege die übrigen Teile der Haarnadel senkrecht zu der Ebene dieses Ringes ab. Dann faßt man die Zungenspitze des Kindes in diesen Ring und schiebt die Zungenspitze ein wenig nach hinten. Sofort wird aus dem bis dahin gehörten s ein sch.

Auch beim l wird vielfach gestammelt. Richtig wird es so gebildet, daß sich die Zungenspitze hinter die Mitte der oberen Zahnreihe anlegt und seitlich zwischen Zungenrand und oberer Zahnreihe eine ovale Öffnung freiläßt, wodurch die tönende Luftsäule ausströmt. Meistenteils wird es mit n verwechselt. Dann werden zwei Fehler gemacht. Erstens geht die tönende Luftsäule nicht durch den Mund, sondern durch die Nase; es wird also kein Abschluß des Nasenrachenraumes durch das sich hebende Gaumensegel gemacht. Zweitens liegt der gesamte Zungenrand der oberen Zahnreihe fest an, es fehlt also die seitliche ovale Öffnung. Man hindert die Luft, durch die Nase zu gehen, dadurch, daß man die Nase mit Daumen und Zeige-

finger zuhält. Die seitlichen Öffnungen erzielt man dadurch, daß man einen Bindfaden oder einen Draht nimmt, ihn über die Zunge hinüberlegt und nach unten anzieht. Sofort beim ersten Versuche dürfte ein richtiges l zum Vorscheine kommen. Am besten übt man wieder zuerst das l am Anfang der Silbe oder des Wortes, dann bei Wörtern, wo es am Ende ist, später bei solchen, in denen es in der Mitte steht.

Bei Gewinnung des r kann man von dem Kutscher—brrr ausgehen. Gelingt es jedoch nicht auf diese Weise, so muß man vorerst auf das Zungen-r verzichten und sich mit dem Gaumen-r zufrieden geben. Zu diesem Zweck braucht man das Kind nur das Gurgeln mit Wasser zu lehren.

Kann ein Kind am Anfang des Wortes keine Mitlautverbindungen z. B. gr, kr, dr, tr, zw, bl usw. sprechen, so lasse man zwischen die zwei Mitlaute ein kurzes „e" einschieben und etwa so sprechen:

geroß, Kerug, derei, terinke, zewei, belau.

Die Beseitigung des Stammelns erfordert Zeit, aber Beharrlichkeit führt auch hier zu einem guten Ziel. Ähnlich den Stotterheilkursen sind mancherorts auch schon Kurse für Stammler eingeführt. Speziell für die Stammler der untersten Klasse sind in verschiedenen Städten von Ostern bis Pfingsten oder auch bis zu den Sommerferien besondere Sprechstunden eingelegt, in denen Sprachheilübungen vorgenommen werden.

Eine weitere Sprachstörung ist das Lispeln. Es besteht in einer fehlerhaften Bildung des S-Lautes. Es macht sich sehr unangenehm in der Sprache geltend und verunziert und verundeutlicht das Sprechen bis zur vollen Unverständlichkeit. Der Grund des Lispelns ist in der Regel falsche Zungenlage.

1. Die Zunge wird zu weit von den Zähnen zurückgezogen und S klingt zu breit, fast wie sch.
2. Die Zungenspitze bleibt nicht hinter den Zähnen, sondern tritt zwischen dieselben.
3. Die Zungenspitze legt sich hinter die obere Zahnreihe wie bei l und das S-Geräusch geht über die beiden Seitenränder der Zunge zu den beiden Mundwinkeln hinaus. (Seitwärtslispeln).

Es können aber auch Abnormitäten in der Kieferbildung und Zahnstellung, bezw. Zahnlücken die Ursache sein. Um das Übel abstellen zu können, ist es unbedingt erforderlich, sich zu vergegenwärtigen, auf welche Weise das lautreine S gebildet wird. Die Zähne sind geschlossen, die Zungenspitze ruht an der unteren Zahnreihe, der Luftstrom wird auf die Enge der unteren Zahnreihe gerichtet. Dazu ist es notwendig, daß das Kind dort einen bestimmten Anhaltspunkt sieht, fühlt oder hört. Entweder läßt man den Finger an die Enge der unteren Zahnreihe legen und darauf blasen, oder

man nimmt einen hohlen Schlüssel oder eine Glasröhre, legt es an dieselbe Stelle, und sowie der Klang, der Eigenklang des Hohlraumes hörbar wird, kann man sicher sein, daß der gesamte Luftstrom auf die Mitte der unteren Zahnreihe gelenkt worden ist. Sind die Zähne während dieser Übung alle vorhanden, so dauert es gar nicht lange, bis das Kind das S rein und scharf spricht. Sind sie nicht vorhanden, so wartet man am besten, bis der Zahnwechsel vorüber ist. Insbesondere wichtig ist es dabei, daß das Kind die Zungenspitze hinter der unteren Zahnreihe hält. Zu diesem Zweck muß das Kind einen Spiegel nehmen, die Zungenlage sehen, die Zähne schließen und dann erst versuchen, den Luftstrom auf die untere Zahnreihe zu lenken. Hebt sich die Zungenspitze trotzdem, so kann man sehr leicht durch eine kleine mechanische Nachhilfe die richtige Zungenlage bewerkstelligen. Man nehme eine Haarnadel und biege das mittlere Ende desselben rechtwinklig ab. Dann legt man diesen rechtwinklig abgebogenen Teil hinter die untere Zahnreihe und fordert das Kind auf, die Zungenspitze dagegen zu lehnen oder, wenn das Kind dazu nicht imstande sein sollte, faßt man selbst mittels dieses abgebogenen Teiles die Zungenspitze und drückt sie nach unten. Der Erfolg dieser einfachen Handhabung ist oft geradezu überraschend. Während das S vorher gequetscht, sanft und leise herauskam, wird es jetzt im wahren Sinne des Wortes im Handumdrehen ein scharfes, zischendes Geräusch. Gar vielfach bedarf es auch weiter gar keiner Hilfsmittel. Häufig genügt es schon, wenn man immer vorkommenden Falles dem Lispler das fehlerhaft gesprochene Wort mit scharf markiertem, vielleicht sogar mit etwas übertriebenem S vorspricht, ihn zum richtigen Nachsprechen auffordert, niemals davon abläßt, und — siehe da — das Gebrechen verliert sich manchmal sozusagen unter der Hand.

Zum Schlusse sei noch das Näseln erwähnt. Beim lautreinen Sprechen unserer Vokale sind Mund- und Nasenhöhle streng voneinander geschieden durch Hebung des Gaumensegels und Zäpfchens; die Luft entweicht nur durch den geöffneten Mund. Anders ist es beim Näseln. Hier sind nicht beide Höhlen voneinander geschieden, sondern stehen in irgend einer Verbindung. Die Luft entströmt der Nase, und es gibt die näselnde Sprache. Ursache dieser Erscheinung kann sein eine Lähmung oder Schwächung des Gaumensegels, das sich nicht genügend heben und den Verschluß herstellen kann. Manchmal fehlt es auch ganz oder ist verkümmert. Vielfach ist ein Spalt im Gaumen (Wolfsrachen) vorhanden, der den Abschluß der beiden Höhlen verhindert. In diesem Falle ist entweder zu einer Operation zu greifen oder ein Obturator (Verschluß) einzusetzen. Der Obturator, welcher mittels Golddrähten an den Oberzähnen befestigt wird, besteht aus einer „Platte“ und aus einem „Pflock“, welche beide aus vulkanisiertem

Kautschuk hergestellt sind. Während die Platte zur Befestigung des Pflocks und zugleich zur Verdeckung der Öffnung im harten Gaumen dient, paßt sich der Pflock dem Defekt im weichen Gaumen an und besorgt zugleich an Stelle des fehlenden Segels den Abschluß zwischen Mund- und Nasenhöhle an der hinteren Rachenwand. Liegt kein organischer Fehler vor, so läßt sich das Näseln dadurch beseitigen, daß man konsequent immer auf gehörige Öffnung des Mundes bei Bildung der Vokale und auf kräftigen, energischen Stimmeinsatz hält.

Wer schon Gelegenheit gehabt hat, hochgradige Stotterer und schwer sprachgebrechliche Kinder in allen ihren Nöten zu sehen, wie sie niedergeschlagen sind, wie oft ihr ganzes Lebensglück in Frage gestellt wird, und wie sie ferner nach ihrer Behandlung und nach ihrer Heilung lebensfroh und hoffnungsvoll ins Leben zurückkehren, froh sind von dem unleidlichen Banne befreit zu sein, Herr der freien Rede sein zu können und getrost einer freudigen Zukunft entgegensehen zu dürfen, der weiß, was es heißt, einem sprachgebrechlichen Kinde zu helfen. Er wird ihm unsagbares Glück erzeigen und hohe Dienste erweisen der Familie.

Literatur. Gutzmann, Dr. H., Vorlesungen über die Störungen der Sprache und ihre Heilung. — Gutzmann, Dr. H., Des Kindes Sprache und Sprachfehler. — Gutzmann, Albert, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. — Gutzmann, Albert, Die Gesundheitspflege der Sprache mit Einschluß der Behandlung von Sprachstörungen in den Schulen. — Dr. Liebmann, Stotternde Kinder. — Dr. Liebmann, Vorlesungen über Sprachstörungen. Heft 1 und 2, Die Pathologie und Therapie des Stotterns und Stammelns. — Denhardt, Rudolf, Das Stottern. Eine Psychose. — Mehnert, M., Über Sprachstörungen mit besonderer Berücksichtigung des Stammelns und Stotterns bei Schulkindern. — Godtfring, Otto, Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns. — Stegemann, Diedrich, Heilung des Stotterns.

Meine Erfahrungen mit Professor Engels Stimmbildungsmethode bei der Behandlung von Sprechgebrechen.[1]

Von Rektor a. D. Scharff in Flensburg.

In den Sommerferien 1894 hatte ich von Professor Engel Unterricht in der Stimmbildung erhalten und bald darauf erfahren, daß er mit Hilfe

[1] Von zuständiger Seite war mir die Stimmbildungsmethode von Prof. Engel besonders gerühmt worden. Ich habe deshalb Herrn Rektor Scharff gebeten, darüber im Anschluß an die vorstehende Arbeit des Herrn Koll. Büttner Näheres mitzuteilen. A.

seiner in praktischer, hygienischer und ästhetischer Beziehung gleich vortrefflichen Methode nicht nur stimmkranke Personen (darunter Spezialärzte für Halsleiden), sondern auch Stotterer kuriert. Das veranlaßte mich, eine Anzahl stotternder Schulkinder in meiner Wohnung zu versammeln, um sie nach dieser Stimmbildungsmethode zu behandeln. Der Kreisarzt, den ich gebeten hatte, bei der Feststellung der Sprechgebrechen zugegen zu sein, kam nach einigen Tagen, um einer Unterrichtsstunde beizuwohnen. Als die Kinder gegangen waren, sprach er sich über die angewandte Methode aus: er müsse ihr den Vorzug vor der Gutzmannschen geben. Die Kinder hätten ja schon in der einen Stunde Fortschritte gemacht, aber es seien auch keine schlimmen Stotterer. „Sie müßten einmal jemand kurieren, den man mit aller Mühe nicht hat heilen können. Ich weiß einen; den schicke ich Ihnen zu." Und am folgenden Tage trat ein junger Mensch, Primaner der Oberrealschule, bei mir ein und versuchte sich vorzustellen. Er wurde in Behandlung genommen. Nach einigen Monaten kam der inzwischen als Medizinalrat an die Regierung einer andern Provinz versetzte Arzt hierher auf einige Tage zurück und wünschte, den nun geheilten jungen Mann zu hören. Er prüfte ihn auf meinen Wunsch selber und sagte dann: Aber wie haben Sie es möglich gemacht, daß der junge K. jetzt fließend spricht? Ich bin nicht imstande gewesen, auch nur einen Ton aus ihm herauszubringen." — Ich berichtete — nach Entlassung des Schülers — eingehend, wie ich es gemacht:

Das Wesentlichste dieser Weise ist, daß die Sprache in den allervordersten Teil des Mundraumes verlegt wird, daß man die Sprachlaute (bis auf wenige Ausnahmen) zwischen den Lippen, den Zähnen und der Zungenspitze entstehen läßt. Man lehrt den Schüler mit einem andern Tonklang als dem bisherigen, mit resonierender Stimme sprechen und macht es ihm zugleich zur Gewohnheit, die Wörter (ähnlich wie im Französischen) aufs engste miteinander zu verbinden.

Die Sprache des Stotterers ist einem Wagen zu vergleichen, der etwa auf schlechtem Heidewege fährt und dann und wann in einer Vertiefung stecken bleibt; wir müssen ihm ein anderes, ebenes Geleise geben, schaffen. Das geschieht mit der Sprache des Schülers, wenn wir seine Stimme nach Engels Methode bilden. — Man beginnt mit der Ausbildung des Gehörs; der Schüler erkennt den klaren und angenehmen Klang den der resonierende Vokal hat im Unterschied von den glanzlosen Lauten, die der Lehrer ihm daneben vorführt. Der Schüler wird zugleich angehalten, die Stellung und die Bewegung des Unterkiefers, der Lippen und der Zunge des Lehrers bei der Aussprache der resonierenden und der nicht-resonierenden Vokale zu beobachten und findet die Regeln:

1. Der Mund muß für jeden Vokal genügend geöffnet, der Unterkiefer also soviel wie nötig herabgezogen werden. Kurz ausgedrückt: Mund auf! oder: Kiefer tief!
2. Die Zunge liegt bei jedem Vokal, wie auch bei einer Anzahl von Konsonanten, an den unteren Vorderzähnen mit der Spitze fest an. Kurz gesagt: Zunge an den Zähnen!
3. Die Lippen werden mehr oder weniger vorgeschoben, daß sie wie ein kurzes Sprachrohr die Schallwellen zusammenhalten und so die Stimmkraft verstärken. Der Mund wird schmal erscheinen; die Forderung lautet kurz: Lippen (Mund) vor! oder Mund schmal!

Sind diese (drei) Regeln herausgestellt und geübt, so lasse ich den Schüler versuchen, den Laut e, welchen ich ihm resonierend vorspreche, genau nachzumachen. Die Resonanz, das Metall der Stimme, wird sich einstellen, wenn die Zunge richtig gehalten worden ist, der Tonstrom über die nach vorn gestreckte und in ihrem vorderen Teil etwas gehobene Zunge hinweg den harten Gaumen oberhalb der Vorderzähne trifft, also in der Richtung auf die Nasenspitze geht. Eine bestimmte Stelle (die „Anschlagstelle") muß getroffen werden, sonst kommt der glanzvolle Ton, die reine und volle Resonanz, nicht zustande. — Waren so die Vokale samt den Umlauten und den Diphthongen in die richtige Bahn geleitet und zum Klingen gebracht, so wurde ihre Verbindung zunächst mit den von Engel sogenannten „zungenruhenden" Konsonanten (b, p, m, w, f, h) zu hinten offenen Silben vorgenommen. Dann wurden in derselben Weise die übrigen Konsonanten, hierauf ihre Verbindungen (bl, br, pl, pr, pf usw.) geübt. Der Unterricht schritt weiter zu den hinten geschlossenen Silben. Es folgten ein-, zwei-, und mehrsilbige Wörter. Beim nun beginnenden Lesen kurzer Sätze mußte genau auf die Bindung der Wörter geachtet werden. Kleine Gedichte, dann größere, wurden memoriert und gesprochen, längere Prosastücke gelesen. Der Schüler trug schließlich selbstgefertigte Aufsätze vor. — —

Zu derselben Zeit wurde in meine Klasse ein stotternder Knabe aufgenommen, der schon ein paarmal behandelt worden war. Er war jetzt wieder rückfällig. In meiner Klasse erhielt er wie jeder der übrigen Schüler Stimmbildungsunterricht nach Engels Methode. Besondere Stunden wurden ihm nicht gegeben. Nach acht Wochen, wo er schon nahezu geheilt war, wurde er zu meinem lebhaften Bedauern für den Sommer beurlaubt und kehrte erst Ende Oktober zurück, wieder — als Stotterer. Während eines Monats mußte er nun viermal wöchentlich nach Schulschluß eine Viertelstunde lang das im früher erhaltenen Stimmbildungsunterricht Erworbene bei mir wiederholen und auch zu Hause üben. Das Stottern hörte auf. Beinahe drei Jahre danach kam der Laryngologe Dr. Flatau aus Berlin

nebst Professor Engel aus Dresden und dem hiesigen Kreisschulinspektor in meine Klasse um den Klassen-Stimmbildungsunterricht kennen zu lernen. Er suchte auch den ehemaligen so oft rückfällig gewesenen Stotterer bei seinem Lehrherrn auf, prüfte ihn und fand, was der Kreisschulinspektor schon früher erfahren hatte, daß der junge Mensch völlig geheilt war.

Im Jahre 1906 behandelte ich die stotternden und stammelnden Kinder meiner Anstalt in gemeinsamen Unterrichtsstunden. Professor Engel erbat sich einen Bericht darüber. Ich teile hier das Wichtigste daraus mit.

Um den Kindern allen Schulunterricht zu erhalten, gab ich die Stunden abends von 6—7. Die späte, ungünstige Zeit verursachte manche, zum Teil große Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs. Der Unterricht begann Anfang Juni und hörte mit dem Schluß des Oktobers auf. Die Unterrichtsstunden wurden in der Regel von etwa 20 Kindern besucht. Sie gehörten den Klassen 1—5 der sechsstufigen Anstalt an. — Die Prüfung der von mir nun nicht weiter und nicht wieder behandelten Stotterer wurde nicht gleich am Schlusse des Kursus, sondern erst bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfung meiner Schulanstalt, am 23. Januar 1907, vorgenommen. Die jüngeren Kinder trugen kleinere Gedichte und Erzählungen vor und gaben, wie die größeren, Beweise ihrer Sprechgewandtheit, indem sie auch Wörter und Sätze mit besonderen Schwierigkeiten, wie:

Es liegt ein Klötzchen Blei gleich bei Blaubeuren,
Der Potsdamer Postkutscher putzt den Potsdamer Postkutschkasten,
Drei Teertonnen, drei Trantonnen,

schnell und fehlerfrei hersagten. Die älteren Kinder rezitierten Stücke aus größeren Gedichten, z. B. aus dem Gedicht „Der Normanne“ und aus dem Lied von der Glocke.

Der seit dem Beginn des Jahres 1907 hier amtierende Stadtschulrat und Königl. Kreisschulinspektor stellte auch einige Aufgaben; sie wurden fehlerfrei gelöst, so daß am Schlusse der Vorführung der Vorsitzende des Schulkollegiums, der Oberbürgermeister, sich veranlaßt fühlte, mir öffentlich seinen Dank auszusprechen.

Nach Jahresfrist — es war inzwischen eins der Kinder verzogen — nahm der Herr Stadtschulrat nochmals eine Prüfung der stotternden Kinder vor. Es war dies sowohl von der Schuldeputation wie von mir gewünscht worden. Vom Examinator wurden einem jeden Kinde einige Fragen vorgelegt. Die Antworten erfolgten ohne Stottern, und der Schulrat (ich schreibe dies mit seiner Erlaubnis) äußerte beim Abschied: „Wenn ich einmal einen schwierigen Fall habe, schicke ich zu Ihnen“. — —

Diese Stimmbildungsmethode ist auch im Auslande bekannt. Zwei Kopenhagener Ärzte, Vorsteher eines laryngologischen Instituts, die von ihr

gelesen hatten und mit ministerieller Erlaubnis dem Stimmbildungsunterricht in meiner Klasse beiwohnten, beobachteten mit großer Aufmerksamkeit die Bewegungen der Sprechwerkzeuge und bemerkten, wie der Hals und die hinteren Mundpartien der Sprechenden entlastet werden. Eine Kopenhagener Volksschullehrerin hat, nachdem sie hier diese Sprechweise kennen gelernt und sich angeeignet hat, die Methode mit solchem Erfolg in ihrer Heimat, auch bei Stotterern, angewandt, daß das dänische Unterrichtsministerium auf sie aufmerksam wurde und ihr in Anerkennung ihrer Leistungen auf diesem Gebiet nun schon zweimal ein Reisestipendium zu weiterer Ausbilduug in dieser Richtung hat überweisen lassen.

Es wäre zu wünschen, daß diese so schätzenswerte deutsche Stimmbildungsmethode nicht erst, wie es mit manchen andern Dingen der Fall ist, auf einem Umwege (über das Ausland) zu weiter Verbreitung bei uns gelange.

Das Tischgebet.

Von Dr. Heinrich Pudor.

Viele moderne Menschen denken heute, es sei eine Kunst, nicht mehr zu glauben, den Glauben zu überwinden und wohl gar über den Glauben hinwegzusteigen, so wie man über Berge steigt...

Als ob es nicht die Wilden sind, welche ohne Glauben sind, und als ob nicht erst die höhere geistige Kultur dem Menschen den Glauben gibt. Und wenn es einst eine Errungenschaft bedeutete, vom Unglauben zum Glauben vorwärtszuschreiten, so sind wir heute infolge unserer wesentlich einseitig technischen Kultur und Überindustrialisierung und Handels um des Geldes willen — zugleich auch infolge der Materialisierung und Mechanisierung der Wissenschaft, anders ausgedrückt der Entseelung der Wissenschaft, und des einseitigen Gedächtnisdrilles unseres Geistes, Hand in Hand gehend mit dem einseitigen Verstandesdrill: sind wir, sage ich, heute wieder dahin gelangt, daß viele unter uns unfähig geworden sind glauben zu können, daß ihr Gemüt abgestorben ist oder nicht mehr den Weg zurück oder vorwärts zum Glauben findet. Vielleicht möchten sie glauben — es kommt bei jedem eine Stunde, in der er die Hände falten möchte: Vater unser, der du bist im Himmel...

„Weg damit" — ruft da wohl einer — „diese pfäffische Sentimentalität paßt nicht mehr in unsere Zeit". Wir „modernen Menschen" sind frei geworden von diesem Kinderglauben. „War doch Friedrich der Große schon ein Freidenker, der Voltaire bei sich zu Tische lud". Mit Verlaub,

als Friedrich der Große aber bei Zorndorf am 25. Aug. 1758 die letzte Attacke wagte, da rief er seinen Soldaten zu: „Auf Kinder, folget mir, nicht aus Liebe zu mir, aber für Gott und Vaterland.“ Und man braucht nur in das klare leuchtende Auge Friedrichs zu blicken, um zu wissen, daß dem Manne der Glaube tief im Herzen saß, wenn er auch nicht so oft auf die Lippen trat.

Da wir nun aber alle Glieder einer Familie sind, ohne die väterliche Familie nicht geboren und nicht erzogen wären, und da die meisten von uns eine eigene Familie haben, ein Weib, ein Kind, mehrere Kinder, eigen Blut und Fleisch von uns und von dem Weib, mit dem wir uns verkettet haben — zusammensitzen und leben, dieselbe Luft atmen, von demselben Brot essen, unter demselben Dach schlafen: wie sollten wir da nicht unseren Kindern, denen wie uns himmlisches Licht in den Augen entzündet ist, sagen: nicht von uns habt ihr das Brot, Gott, unser aller Vater gab es. Drückt die Finger ineinander — fest, daß sie halten — und sprecht mir nach: „Komm Herr Jesu, sei unser Gast und segne uns, was du uns beschweret hast“...

Wenn man eine Taube, die in Berlin heimisch ist, in einem Korb mit nach Rom nimmt und sie dort früh am Morgen fliegen läßt, so wendet sich die Taube sofort der Heimat zu. Aber der Weg ist weit — weit bis zu den Alpen — und die Alpen sind hoch, und auf den Schneekuppen da droben gibt es keine Stelle zum Rasten: so muß die Taube ihren Flug beschleunigen, um noch am Nachmittag die Alpen zu überfliegen, um dann zu ruhen und zu trinken und am nächsten Tage der Heimat zuzufliegen.

Man nennt das Instinkt. Es ist aber Heimatsinn: Das Tier kann nur dort leben, wo es zu Hause ist. Heimatsinn, Familiensinn — beim Menschen, der die Vernunft hat, kommt der Glaube hinzu, der ihn durch Demut über ihn selbst hinaushebt: Und „Ehre sei Gott in der Höhe“... gehört denn wirklich so viel Vernunft und Gemüt oder Weisheit dazu, den Glauben wegzuwerfen, wie ein trennendes Gewand?...

Bei Tische fangt es an. Laßt nicht zu, daß die Kinder über das Essen herfallen, wie Tiere. Haltet darauf, daß sie menschliche Gesittung zeigen und das Materielle beherrschen, indem sie, bevor sie essen, Dank sprechen „dem Geber aller Güter, dem treuen Menschenhüter“. Auf diese Weise baut man Kulturen — auf die andere Weise reißt man sie ein....

Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Die Pilzkunde in der Volksschule.

Von Carl Walter Schmidt-F. W.-Hütte.

1. Volk und Pilze. Ein feuchtwarmer Regentag findet uns im Walde. Schwer hängt das Naß noch im Geäst, und Schnecken kriechen träge ihres Weges, ein glitzerndes Silberband zurücklassend. Dann lacht dem Pilzfreunde das Herz im Leibe. Denn über Nacht, „wie Pilze aus dem Boden" schießen die kleinen Gesellen aus dem Erdreich. Feuchtigkeit wollen sie haben. Dürre und Trockenheit bringt sie um. Da sind sie, die gleißenden Fliegenschwämme, so stolz auf ihre weißen Pusteln; die Mousserons und Pfeffer-Milchlinge, dick und wohlgenährt wie Müllerknechte; der biedere, ehrliche Steinpilz neben koketten Täublingen; getigerte Pantherschwämme wie trutzige Ritter; eitle Korallenschwämme und zerfließende Tintlinge, Proletarier innerhalb dieser Gesellschaft. Kummer sagt mit Recht: „Wahrhaftig, ich wüßte keinen Charakterzug, dessen Typus sich nicht unter ihnen vorfände: Prunk und Einfachheit, Prahlerei und Bescheidenheit, Leichtsinn und Sinnigkeit" Freimut und Devotion, Melancholie und Phlegma, die Temperamente alle vier und in buntester Mischung — alles ist vertreten. Und wie der vogelsprachkundige heilige Franz von Assisi mit den Blumen und Sängern des Waldes sich verständnisinnig unterhielt, so läßt sich bei einiger Begabung an den Pilzphysiognomien die Tausendgestaltigkeit menschlicher und tierischer Charaktere studieren.

Das Verhältnis des Volkes zu den Pilzen ist merkwürdig — es fühlt sich von ihnen angezogen und abgestoßen. Es hat durch seine zahlreichen Pilznamen treffliche Charakterisierungen der sonderbaren Geschöpfe geschaffen, die sich von Gestalt, Nutzen oder Schaden herleiten. Fast alle Gebirgsdörfer haben Pilzsammler und -Sammlerinnen, die ihre Schätze entweder selbst verwerten oder in der Nachbarstadt auf den Markt bringen. Diese Leute wußten seit altersher ihre Pilze richtig zu taufen. Die Namen beweisen auch hier die Innigkeit, Tiefe und Ausdrucksfähigkeit des deutschen Volksgemütes. Der Hexenröhrling, Satanspilz sind ihm unheimliche Gesellen und werden dem Bösen und seinen Genossen zugeschrieben. Der Mordschwamm verdiente sich seinen Namen durch die üblen Wirkungen, die er hier und da veranlaßte. Aber die Gichtmorchel war bei unseren Altvordern in höchstem Ansehen, sie spukt durch alle alten Kräuterbücher und stand bei den Zauberweibern und Wunderdoktoren ihrer vortrefflichen Eigenschaften wegen bei Liebestränken, gegen mancherlei Krankheiten, besonders Gicht, im höchstem Ansehen. Auch Tiere liehen dem Volke Namen für unsre Gewächse: Schweinsohr, Ziegenfuß, Ziegenbart, Hasenohr-Becherling, Hirschbrunst, Schafeuter, Krause Glucke u. a. Selbstredend übertrug man auch menschliche Attribute auf sie: Judasohr, Dickfuß, Ritterling, Helmling. Andere Pilznamen rühren wohl von der Gestalt her, was aus Namen wie Erdstern, Krämpling, Händling, Röhrling, Spatelpilz hervorgeht; oder von der Farbe, wie Bläuling, Grünling, Gelbling; oder von

kennzeichnenden Säften und Schleimen; z. B. Milchling, Schmierling, Wasserkopf. Kurz, die Namen sind so mannigfach, so reich, daß man ein Buch über ihre Etymologie schreiben könnte. Sie berühren Eigenschaften, Wirkungen, Verwendbarkeit und treffen meist instinktiv das Richtige.

Wir sehen, unserm Volke sind die Pilze keine Fremdlinge. Und doch herrscht bei einem Teil ein Widerwille gegen sie, vergleichbar dem gegen Frösche, Schlangen, Eidechsen, Spinnen. Woher kommt das? Kummer meint ganz richtig, er sei eingebildet und anerzogen. Die Mutter spaziert mit den Kleinen durch den Wald, und eins bringt freudestrahlend einen bunten Hut. „Kind, um Gotteswillen, wirfs weg; das ist giftig!“ kommt dann die eifrige Mahnung, und gehorsam läßt das Kind den Hut an dem nächsten Baum in Stücke fliegen, „was so schön geht“. Und man sei versichert, daß hinfort die ganze Pilzgesellschaft für das Kind nur den Zweck hat, als Wurfgeschoß zu dienen. Wer hätte nicht schon im Herbste überall auf den Wegen die traurigen Zeugen dieser Torheit gefunden! Mir wenigstens kommt jedesmal die Schamröte ins Gesicht bei derartiger „Anleitung zu sinniger Betrachtung der Natur“. Das Kapitel „Blumenköpferei“, das ich in einem meiner vorigen Aufsätze erwähnte, mag auch hier in seine Rechte treten. Mit Sentimentalität hat das nicht die Spur zu tun, wenn die Kinder ernstlich verwarnt werden, keinen groben Unfug zu treiben. Ich weiß, manche Pilze haben giftige Eigenschaften; auch das berechtigt noch nicht zu einer solchen Barbarei. Gerade die giftigen sind oft schön. Warum dem Waldboden seinen Schmuck rauben? Es gibt gegen Verwechslung von giftigen und nichtgiftigen Pilzen bloß ein Mittel: kennenlernen!

2. Warum die Furcht vor Giftpilzen unbegründet ist. Wenn wir im Herbste Pilze untersuchen, so finden wir fast immer in älteren Exemplaren Maden und Würmer. Hier und da hängen Schnecken, die behaglich das Fleisch verzehren; und — o Wunder! oft sind gerade die giftigsten Arten Gegenstand häufigen Besuches kleinerer Tiere, wie Fliegen, Käfer; selbst Schafe und Ziegen verzehren mit großem Appetit uns „höchst verdächtige“ Pilze. Natürlich trifft die Immunität der Tiere gegen das Gift keinesfalls auf den Menschen zu. Allein der Umstand, daß der Forscher von allen Arten kleinere Stückchen probiert, um genauere Unterscheidungsmerkmale festzustellen, mag die ganz ängstlichen Gemüter beruhigen. Da liest man in Zeitungen, daß etliche Personen oder gar mehr an Pilzvergiftungen „sehr bedenklich erkrankt seien,“ „unter höchst verdächtigen Erscheinungen“ und wie die Stilblüten lauten. Meistens wird aber garnicht bedacht, daß die erkrankten Leute gewöhnlich selber schuld sind, d. h. alte Exemplare sammelten, oder gar diese ein paar Tage liegen ließen, wobei sich in allen Pilzen, auch in den nichtgiftigen, schädliche Zersetzungsprodukte bilden, die dann die Vergiftungserscheinungen veranlassen. Was aber alle „Wenn“ und „Aber“ entkräftet, ist der Umstand, daß gewisse Pilze garnicht zu verwechseln sind, wenigstens nicht mit giftigen. Ich nenne den Steinpilz, den Mousseron, Ritterschwämme, Butterpilz. Wir kommen später darauf zurück.

3. Nutzen der Pilze. Michael nennt die Hutpilze die Reiniger unserer Wälder und Fluren. Und das mit Recht. Die Organismen verwesen; dies würde schädliche Folgen für Menschen und Tiere haben, wenn es nicht von den Pilzen durch Umwandlung verhindert würde. Gerade in solchen organischen Zersetzungsprodukten gedeihen die Schwämme am besten. Die Pilze verdienen,

das Fleisch des armen Mannes genannt zu werden. Enthalten die Pilze doch prozentual soviel Eiweiß wie die Hülsenfrüchte, daneben Zucker und Nährsalze. Außerdem ist wissenschaftlich erwiesen, daß die Eiweißstoffe zum größten Teil verdaut werden. Michael spricht sogar von der Vortrefflichkeit der Pilze als Hühner- und Fischfutter. Den hohen Eiweißgehalt der Schwämme will ich an einigen Zahlen zeigen. Junger

Steinpilz,	Hut	44,99%;	Stiel	29,87%
Butterröhrling,	„	40,74%;	„	32,57%
Hallimasch,	„	28,16%;	„	26,91%

(nach Margewicz.)

Loesecke und Kohlrausch fanden beim erwachsenen

Mousseron	38,32%
Steinpilz	22,82%
Butterröhrling	22,84%

Nach Michael enthalten an Nährsalzen (auf Trockensubstanz bezogen)

Steinpilz	6,22%
Butterröhrling	6,39%
Mousseron	15%

Diese Statistik spricht eine beredte Sprache für den hohen Nährwert der Pilze.

4. Wie hüten wir uns vor Pilzvergiftungen? Von vornherein sei bemerkt, daß nicht Milchsäfte, Anlaufen des Fruchtfleisches beim Schneiden oder Drücken, Geschmack, Geruch, Farbe, Schleim, Erkennungsmittel für die Giftigkeit bzw. Nichtgiftigkeit sind. Auch der berühmte Silberlöffel, der beim Kochen braun anlaufen soll, oder mitgekochte Zwiebeln u. dgl. sind keine Kennzeichen für Nutzen oder Schaden. Was ich vorhin bemerkte, sage ich noch einmal: man muß die Pilze kennenlernen. Das ist das einzige Geheimnis, das sicher vor Pilzvergiftungen schützt.

5. Was ist bei Pilzvergiftungen zu tun? Erscheinungen einer Vergiftung: Kratzen im Halse, Brennen, Drücken, Schmerzen des Magens, Erbrechen, Durchfall, Schwindel, Krämpfe usw.

Mittel. Möglichst schnelle Entleerung des Magens durch Erweckung eines Brechreizes, wie Finger in den Hals stecken. Dazu trinke man viel Milch, Selterswasser, kaltes Wasser. Essig und Öl sind schädlich. Auf Leib und Magen heiße Kompressen von langer Dauer, im Wechsel von 10—15 Minuten. Ein medizinisches Gegengift gibt es nicht. Auch laue Halbbäder (26 Grad) in sitzender Stellung tun gute Dienste (nach Michael).

6. Das Sammeln der Pilze. Dabei ist zu unterscheiden, ob für praktische oder wissenschaftliche Zwecke gesammelt werden soll. Ich benutze für beide Zwecke eine kräftige Botanisierbüchse, die man vielleicht zweckmäßig noch in Abteilungen zerlegen läßt. Sammelt man nur für praktische Zwecke, so genügt eine einfache Botanisiertrommel, zur Not auch Handkorb oder Sack. Wer sich wissenschaftlich mit Pilzen abgeben will, muß noch anders ausgerüstet sein. Übrigens sei vorausbemerkt, daß gerade Pilze die dankbarsten Objekte für wissenschaftlich-botanische Studien sind. Fast das ganze Jahr durch sind sie zu finden. Selbst in der pilzärmsten Jahreszeit, im Spätherbst und Winter, kann man bei einigem Glück Pilze finden. Der pilzärmste Monat ist der Juli. Wie sammeln wir nun Pilze für wissenschaftliche Zwecke? Zu unserer Ausrüstung außer der Botanisiertrommel gehören ein starkes Messer und eine kleine Säge,

um Pilze, die Baumbewohner sind, loszutrennen. In der Tasche haben wir eine Anzahl kleinerer Schachteln, um darin kleine, zarte Pilze vor Druck und Stoß zu schützen. Wer es auf die an Halmen, Blättern, Stengeln, dünneren Ästen lebenden abgesehen hat, tut gut, sich eine Mappe, bestehend aus zwei Pappdeckeln, herzustellen. Zwischen die beiden Deckel, die mit einem breiten Leinenrücken verbunden sind, legt man ein Päckchen Fließpapier in der nämlichen Größe. Die blatt- und stengelbewohnenden Pilze werden zwischen dem Fließpapier untergebracht.

7. Ratschläge für das wissenschaftliche Studium der Pilze. Bei der ungeheuren Anzahl gerade dieser Pflanzen muß der Anfänger bedächtig, schrittweise vorgehen, vor allem eifrig sammeln. Wenn angängig, schließe er sich einem Tauschverein an und suche mit tüchtigen Mykologen in Verkehr zu treten. Endlich sind käuflich Exsiccaten-Werke[1]) zu erhalten, die meist von hervorragenden Fachleuten herausgegeben werden und richtig bestimmtes Material aufweisen. Solche Exsiccaten-Werke vertreibt Th. O. Weigel-Leipzig, der auch jedem Mykologen kostenlos seine Zeitschrift „Das Herbarium" zuschickt, worin regelmäßig derartige Werke angeboten werden. Ich nenne nun die wichtigsten Werke der Pilzliteratur, die zum Teil hier benutzt worden sind:

1. Rabenhorst, Kryptogamenflora Dtschlds, Österreichs und der Schweiz. (I. Bd., 1. Abt. enthält Schizomyceten, Saccharomyceten und Basidiomyceten von Dr. G. Winter. Teuer, aber Hauptwerk. Vielleicht antiqu. zu erhalten.)
2. Cohn, Kryptogamenflora Schlesiens. Abteilung Pilze von Schröter Bedeutendes Werk.
3. Ricken, Blätterpilze Dtschlds., Österreichs der und Schweiz; noch im Erscheinen. Prachtvolle Tafeln. Zuverlässige Bestimmungstabellen.
4. Michael, Führer für Pilzfreunde. Gute Abbildungen und Beschreibungen. Anfängern besonders zu empfehlen!
5. Wünsches Pilzbücher.
6. Kummer, Führer in die Pilzkunde.
7. Herpell, Das Präparieren und Einlegen der Hutpilze.

Man beginne mit Michael, gehe dann zu Ricken und Schröter, weiter zu Rabenhorst. Für wissenschaftliche Untersuchungen ist ein Mikroskop notwendig. Nebenbei zeichne man Pilze möglichst viel. Form, Farbe prägen sich so sicher ein.

8. Inwieweit hat die Volksschule die Pilzkunde zu berücksichtigen? Die Antwort ergibt sich von selbst aus dem schon früher Ausgeführten. Pilze werden immer beim Volk in erster Linie des Nutzens willen gesucht, und das ist ausschlaggebend für unsere Stoffwahl in diesem Falle. Das Wesen der Pilze, d. h. soweit das Volk davon spricht, erkläre man an einem bekannten Schwamm, etwa in der Weise Schmeils beim Champignon. Skizzen müssen das Gesagte natürlich erläutern. Doch halte man sich hierbei nicht zu lange auf. Hier ist nicht viel zu beobachten oder gar nach großen biologischen Geheimnissen zu forschen, hier handelt es sich einfach um das Kennenlernen der nützlichen bzw. schädlichen Pilze. Wir gehen an regenreichen Tagen in die Wälder und Triften, bringen möglichst viel Material mit und stellen es in der Schule aus. Immer suchen wir junge und mittlere Exemplare, niemals alte. Vor jedem Pilz liegt der Zettel mit Namen, Fundort, wobei auch anzugeben ist, ob Laub- oder Nadelwald, Wiese oder Rain u. dgl. In den Pausen sehen sich die Kinder die ausgestellten Pflanzen an. Nach kurzer Zeit wechselt die

[1]) Exsiccaten = Ausgetrocknete Stücke.

„Ausstellung", und neue, den Kindern nichtbekannte Pilze, treten an ihre Stelle. Vor allem müssen zuerst die Pilze gezeigt werden, die garnicht mit andern verwechselt werden können. Ich nenne:

1. Clitopilus Prunulus, Pflaumenpilz.
2. Collybia scorodonia, Mousseron.
3. Collybia esculenta u. oreades Kröslinge.
4. Tricholoma equestre, Ritterschwamm.
5. Tricholoma saponacea, Seifenschwamm.
6. Boletus edulis, Steinpilz.
7. Boletus luteus, Butterpilz.
8. Hydnum repandum } Stachelschwämme.
9. „ imbricatum }
10. Clavaria, Ziegenbart, Bärentatze.

Wenn wirklich Vergiftungen vorkommen, so beruhen sie gewöhnlich auf Verwechslung von

1. Champignon mit Knollenblätterschwamm, Amanita bulbosa.
2. Eierpilz (Pfifferling) mit falschem Gelbling, Canth. aurantiacus.
3. Reizker mit Giftreizker, Lactaria torminosa.

Andere Giftpilze:

1. Russula emetica, Speiteufel.
2. Boletus satanas, Satanspilz.

Man sage den Kindern, daß sie nur die bekannten, unter 1—10 angeführten Pilze zum Kochen suchen. Wer gar zu furchtsam ist, verzichte eben auf Champignons, Pfifferlinge und Reizker. Es bleibt ihm noch eine Schar „ehrlicher" Gesellen, denen er trauen darf. Ich empfehle jedem Lehrer nochmals den Führer von Michael aufs wärmste. Er wird dort zuverlässige auch künstlerisch auf der Höhe stehende Abbildungen und gute Beschreibungen finden. — Möchten die Pilze sich im kommenden Herbst recht viele dauernde Verehrer durch die Schule erwerben! Denn sie verdienen es.

Die 55. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Von W. Rheinen in Wickrathberg.

Die Versammlung in Düsseldorf erfreute sich eines guten Besuches, namentlich durch eine große Anzahl junger Damen. Letzteres kam daher, daß Seminarlehrer Pfundt aus Crefeld mit zwei Klassen des dortigen Lehrerinnenseminars erschienen war. Zur Besprechung stand die Frage des Werkunterrichts, über die auch unser Blatt schon mehrere Arbeiten gebracht hat. Der Referent, Rektor Schiebuhr-Vohwinkel, hatte in der 55. Einladungsschrift in ausführlicher Weise die modernen pädagogischen Reformbewegungen beleuchtet, Zweck und Ziel des Werkunterrichts klargelegt, auf die verschiedenen Richtungen (Handfertigkeitsunterricht, Arbeitsschule, werkunterrichtlicher Betrieb des Unter-

richts) hingewiesen und die dagegen erhobenen Bedenken geprüft und seine Stellung zu den Reformbestrebungen gekennzeichnet. In der Düsseldorfer Versammlung leitete er durch Hervorhebung der Hauptpunkte seiner Arbeit und kurze Begründung der Hauptforderungen die recht interessante Besprechung ein. Er berührte dabei die seit Jahren lebhaft erörterte Gegenüberstellung von Arbeitsschule und Lernschule, ferner den Unterschied zwischen Arbeitsschule und Arbeitsunterricht. Um Verwechselungen zu vermeiden, wies er (nach Seinig) noch einmal darauf hin, daß der eigentliche Handfertigkeitsunterricht (Werkstättenunterricht) außerhalb der Schule liege, als besonderes Unterrichtsfach mit dem Schulunterricht nicht im Zusammenhang stehe und unterrichtsfremde Objekte herstelle, der Werkunterricht dagegen in der Schule selbst erteilt werde, nur Unterrichtsprinzip und methodische Maßnahme sei und Objekte herstelle, die aus dem Unterricht hervorwachsen oder ihm zu grunde liegen oder in enger Beziehung zu ihm stehen und ihn unterstützen, klären und vertiefen wollen. Auf der Unterstufe will der Werkunterricht eine Brücke über die Kluft zwischen Elternhaus und Schule schlagen, den Übergang vom ungebundenen Spiel zur ernsten Arbeit erleichtern und die Freude am Unterricht erhöhen. Als unterrichtliche Maßnahme, auch auf den späteren Unterrichtsstufen, dient der Werkunterricht durch die Zuhilfenahme des Tast- und Muskelsinnes und eine intensivere manuelle Betätigung der geistigen Bildung, indem sie die Anschauung vertiefen und klarere Vorstellungen und deutlichere Begriffe bilden hilft. Dabei braucht das theoretische Wissen und Lernen nicht unterschätzt zu werden. Auch bei der weitgehendsten Berücksichtigung der manuellen Betätigung bleibe unsere Schule in erster Linie Erziehungsschule.

In der an den Vortrag sich anschließenden Besprechung wurde zunächst noch einmal auf die geschichtliche Entwicklung des Handfertigkeits- und Werkunterrichts und auf die Stellung der Herbartschen Schule zu demselben hingewiesen und ausdrücklich betont, daß hier gerade Ziller den rechten Weg gezeigt habe, wenn er verlange, daß Handarbeit und praktische Betätigung zu allen Unterrichtsfächern in Beziehung treten müßten. Von anderer Seite wurde ein kräftiges Wort für die Durchführung des Anschauungsprinzips geredet, das man mit schönen Worten von Comenius, Rousseau, Pestalozzi u. a. zwar oft im Munde führe, von dem aber im Unterricht selbst häufig nicht viel zu spüren sei. Zu wenig wird der von neueren Psychologen unwiderleglich festgestellte Grundsatz beachtet, daß das Schauen (das sinnliche Wahrnehmen) ungezwungen und notwendig zum Schaffen führen muß, und daß umgekehrt ein fortgesetztes intensives Schaffen eine größere Fähigkeit im Schauen erzeugt. Das gilt nicht nur für den Sachunterricht (besonders der naturkundliche Unterricht wird oft sehr unanschaulich erteilt), sondern für alle Unterrichtsfächer. Wenn dem Prinzip der Anschauung Rechnung getragen werden soll, müssen allerdings manche Stoffe, die weit über die Köpfe der Kinder hinausgehen, aus unsern Lehrplänen und Lehrbüchern verschwinden. Das lehrt uns neben der eigenen Erfahrung in eindringlicher Weise die moderne empirische Psychologie, deren gründliches Studium nicht genug empfohlen werden kann. Weiter wurde betont, daß es nicht darauf ankomme, auf möglichst kurzem Wege viel Unterrichtsstoff in die Köpfe der Kinder zu bringen, sondern die Schüler müßten angehalten werden, sich selbst Ziele zu setzen, Mittel und Wege selbst auszuwählen und die Wege mit möglichster Selbsttätigkeit zu schreiten. Dabei kann die manuelle Betätigung

soweit in Anspruch genommen werden, als die Selbsttätigkeit es fordert. Es wäre verkehrt, sie überall zu verlangen und rein mechanisch anzuwenden, ebensowenig wie dies von den formalen Stufen gefordert werden darf. Besonders lehrreich waren die mancherlei praktischen Beispiele aus dem werkunterrichtlichen Betrieb, die von verschiedenen Rednern mitgeteilt wurden. Sie zeigten, daß man der manuellen Betätigung der Schüler und der Anleitung zu praktischer Arbeit einen viel größeren Raum im Unterricht gewähren könne als bisher. In der reichen Literatur über die Frage des Werkunterrichts finden sich manche praktische Vorschläge, die es verdienen, im Unterrichtsbetrieb beachtet zu werden. Vor Verirrungen und nutzlosen Spielereien, an denen es bei übereifrigen Vertretern des Arbeitsprinzips allerdings nicht fehlt, muß man sich natürlich hüten.

Mit herzlichem Dank für die vielen Anregungen, die Vortrag und Besprechung geboten, schloß der Vorsitzende gegen 7 Uhr die Versammlung.

Briefkasten.

Öfters kommen an die Schriftleitung Anfragen, die Fortbildung, Prüfungsarbeiten, Konferenzvorträge usw. betreffend. Sie sind meist von mir, gelegentlich auch von den zuständigen Mitarbeitern unseres Schulblattes brieflich beantwortet worden. Es erscheint aber zweckmäßiger, diese Sache so zu ordnen, daß die Anfragen in der Regel im Schulblatt selbst — im Briefkasten — beantwortet werden, und zwar durch die Herren, die als Fachleute für die verschiedenen Wissensgebiete bisher schon die Buchbesprechungen besorgt haben. Es ist zu erwarten, daß dann diese Fragen und Antworten einem weiteren Kreise, zumal den jüngeren Kollegen dienen, und daß der geistige Austausch innerhalb der Schulblattgemeinde dadurch gefördert wird. — Man wolle also die Anfragen, wie bisher, an die Schriftleitung einsenden und die Antworten im Briefkasten erwarten. Sollte jemand eher Antwort zu erhalten wünschen, als auf diesem Wege möglich ist, so bitte ich der Anfrage 50 Pf. in Marken beizulegen; die Antwort erfolgt dann brieflich direkt. Achinger.

Rundschau.

Das erste Ordinariat für Pädagogik hat, wie die „Päd. Zeitung" mitteilt, die Universität Jena dadurch erhalten, daß der Lehrauftrag des Professors Dr. W. Rein in ein persönliches Ordinariat verwandelt worden ist. Wenn diese Tatsache in erster Linie als eine persönliche Anerkennung Prof. Reins aufgefaßt werden muß, so wird doch auch der sachliche Vorteil für den Lehrstuhl der Pädagogik in Jena nicht gering sein, da sein Vertreter nunmehr Sitz und Stimme im akademischen Senat erhalten hat. Das ist auch um so erfreulicher, als die erste ordentliche Professur für Pädagogik in Leipzig zurückgezogen wurde. Die Anregung zu dieser Umwandlung ist von der Universität Jena selbst schon vor einem Jahrzehnt ausgegangen. Eine besondere Förderung erhielt die Angelegenheit, als sich im vorigen Jahre der Weimarische Landtag für sie im Einverständnis mit der Regierung aussprach. Die Verhandlungen zwischen den Erhalterstaaten der Universität Jena haben zum erfreulichen Ergebnis geführt. Für die Förderung der Sache der pädagogischen Wissenschaft ist zu wünschen, daß die Einrichtung des pädagogischen Ordinariats dauernd werde. (Es ist nämlich sehr zu beachten, daß das neue Ordinariat Reins nur ein persönliches, also, zunächst wenigstens, nicht ein dauerndes ist.)

Zweite Lehrerprüfung. Mit dem 1. April 1913 treten, wie wir früher schon mitteilten, unter Wegfall aller bisherigen neue Bestimmungen über die zweite Lehrerprüfung in Kraft, die insofern einen völligen Wandel bedeuten, als sie den Schwerpunkt auf die Unterrichtspraxis legen. Es heißt in der neuen „Ordnung der Prüfung für die endgültige Anstellung der Volksschullehrer" u. a.: „Die Befähigung zur endgültigen Anstellung im Volksschuldienst wird durch eine Prüfung in der Schule festgestellt, an

welcher der Lehrer beschäftigt ist. Die Prüfung wird von einer Kommission vorgenommen, die aus dem zuständigen Regierungs- und Schulrat, dem zuständigen Kreisschulinspektor und einem Leiter oder Lehrer öffentlicher Unterrichtsanstalten des Bezirks (Seminare, Mittel-, Volksschulen) besteht. Der zuständige Ortsschulinspektor ist von der anberaumten Prüfung zu benachrichtigen und kann ihr beiwohnen. Die Prüfung erfolgt, nachdem der Lehrer mindestens zwei Jahre an Schulen in Preußen voll beschäftigt gewesen ist; die Militärdienstzeit wird hierbei nicht angerechnet. Voraussetzung zur Zulassung zur Prüfung ist außerdem, daß der Lehrer in der Regel wenigstens ein Jahr an der Stelle arbeitet, an der die Prüfung erfolgen soll. Die Prüfung ist wie bisher eine schriftliche und mündliche, letztere gliedert sich in einen praktischen und wissenschaftlichen Teil. Das Bestehen der Prüfung ist von dem Gesamtergebnis abhängig zu machen, wobei auf den Ausfall der praktischen Prüfung besonderes Gewicht zu legen ist. Die Prüfung kann nur einmal wiederholt werden." Dazu bemerkt die „Päd. Warte:" „Schon aus diesen Hinweisen ergibt sich's, daß es sich um eine völlige Neuordnung, um einen grundsätzlichen Bruch mit dem bisherigen Verfahren handelt. Das leuchtet noch mehr ein, wenn man die Bedeutung, die dem Kreisschulinspektor fortan beigelegt wird, in Rechnung zieht. Er entscheidet zunächst über die Zulassung zur Prüfung überhaupt, denn ob diese erfolgen kann oder nicht, hängt nur davon ab, ob er „Bedenken" gegen die Zulassung hat. Weiter darf der Examinand für seine schriftliche Prüfung nur ein Thema wählen, das vorher die Zustimmung des Kreisschulinspektors gefunden hat. Ferner ist der Kreisschulinspektor Prüfungskommissar, dem nicht nur die Beurteilung des mit seiner Zustimmung bearbeiteten Themas mit unterliegt, sondern der in einzelnen Disziplinen den Examinanden auch selbst zu prüfen hat. Da für das Gesamtergebnis vor allem der Ausfall der praktischen Prüfung maßgebend ist, das Urteil hierüber aber wohl auch auf die bisherige praktische Betätigung des Prüflings ausgedehnt wird und werden muß, so ergibt sich von selbst, daß der zuständige Kreisschulinspektor die einflußreichste, ja die ausschlaggebende Stelle einnehmen wird. Ohne die Zustimmung des Kreisschulinspektors wird in Zukunft kein junger Lehrer die zweite Lehrerprüfung mehr bestehen können." Im weiteren bestimmt die neue „Ordnung": Bei Bedenken gegen die Zulassung zur Prüfung ist der Lehrer über die etwa zugrunde liegenden Tatsachen zu hören. Unterläßt ein Lehrer die Anmeldung zur Prüfung auch im vierten Amtsjahre, so entscheidet die Regierung nach Anhörung des Lehrers und nach Besichtigung seiner Arbeit darüber, ob er im Schuldienst zu belassen oder daraus zu entfernen ist. Wer nach fünf Amtsjahren die Befähigung zur endgültigen Anstellung noch nicht nachgewiesen hat, ist aus dem Schuldienst zu entlassen. Die schriftliche Prüfung besteht in einer wissenschaftlichen Hausarbeit über eine Aufgabe aus dem Bereich der eigenen unterrichtlichen oder erziehlichen Tätigkeit. Je nach Ausfall der Arbeit kann der Bewerber von der Prüfung zurückgewiesen und die Prüfung für nicht bestanden erklärt werden. Die mündliche Prüfung erstreckt sich in ihrem praktischen Teil auf drei Unterrichtsfächer, für gewöhnlich in der Klasse, in welcher der Lehrer ausschließlich oder am meisten unterrichtet hat. In dem wissenschaftlichen Teil hat sich der Lehrer über seine Kenntnisse in der Psychologie, Logik und Ethik sowie über die Geschichte des Unterrichts, über die Verwaltung eines Schulamts usw. auszuweisen. Die Prüfung darf fortan in der Regel nur einmal wiederholt werden. Eine zweite Wiederholung ist nur ausnahmsweise mit Genehmigung des Ministers zulässig.

Neue Angriffe gegen die Seminariker. Volksschullehrer haben kein Verständnis mathematischer Wissenschaft. In diesem Sinne hat der Direktor Möhle in Hagen auf der Tagung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Halle gesprochen. In diesem Sachverhalt liegen nach seiner Meinung Gründe für die bisher unzureichenden Leistungen des mathematischen Unterrichts an den höheren Mädchenschulen. Nach seiner Meinung sind die in den unteren und mittleren Klassen unterrichtenden seminarisch gebildeten Lehrer nicht imstande, die Kinder zu mathematischem Denken zu erziehen, da sie selbst von seminarisch gebildeten Lehrern unterrichtet wurden. Er erklärte unter dem Beifall der Zuhörer, daß er aus diesem Grunde die seminarisch gebildeten Lehrer „hinausgeschoben" und durch Oberlehrerinnen, die ja von akademisch gebildeten Lehrern unterrichtet würden, ersetzt habe. — Dazu bemerkt die „Päd. Zeitung": Dieser Vorfall ist gegenwärtig typisch für das Verhalten weiterer Kreise unter den Oberlehrern. Man tut so, als ob man die Wissenschaft in Erbpacht genommen hätte, und als ob es sich bei der unterrichtlichen Versorgung etwa eines Untersekundaners oder einer höheren Tochter der ersten Klasse um eleusinische Mysterien der Wissenschaft handle, die nur durch die imponderable Eigenart akademischer (!) Methode gefördert werden könne. Nebenbei spielt natürlich die Brotfrage eine Rolle, die nicht unter-

schätzt werden soll. Die Herren mögen ihre höhere Schule nur immer behalten, wenn sie nur ebenso stark auf die Stellen in der Volksschulaufsicht verzichten wollten. Aber hier gilt für die akademischen Kreise leider der Grundsatz nicht, daß die gemeinsame Arbeit mit dem Volksschullehrer zu verabscheuen sei. Im übrigen werden jetzt von Herrn Möhle recht interessante Tatsachen bekannt: 1. Als dieser Herr noch in Wiesbaden Oberlehrer an einer höheren Mädchenschule war, mit der ein Lehrerinnenseminar verbunden ist, empfahl der Herr Oberlehrer seinen Seminaristinnen zum privaten Helfer in den zahlreichen mathematischen Nöten, die sein eigener Unterricht zurückließ, — einen Wiesbadener Volksschullehrer, der also vielleicht doch zum mathematischen Denken erziehen konnte, denn die Schülerinnen nahmen seine Hilfe ausgiebig in Anspruch. 2. Aus einer Abwehrerklärung des Iserlohner Lehrervereins erfahren wir als eigenartige Illustration seiner Behauptungen, daß Möhle in diesem Jahre zusammen mit einer seminarisch vorgebildeten Lehrerin ein Rechenbuch für die Unter- und Mittelstufe der Lyzeen herausgibt. 3. Herr Möhle ist der Sohn eines verstorbenen Iserlohner Volksschullehrers, der als ein tüchtiger Pädagoge geschätzt wurde. Aus diesem Grunde spricht der Iserlohner Lehrerverein in der angezogenen Erklärung sein Bedauern über die anmaßenden Äußerungen des Herrn Direktors Möhle aus.

Zum Gedächtnis Zillers. Wie die „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht" berichten, ist von den Volksschullehrern des Kreises Meiningen Tuiskon Ziller, der weiland Professor der Philosophie und Pädagogik in Leipzig war, auf Anregung des Schulrates Sieber in Meiningen ein Denkmal errichtet und am 19. Juli 1912 in Wasungen, wo Tuiskon Ziller geboren wurde, enthüllt worden. Die Einweihungsrede hielt vor einer großen Versammlung Schulrat Sieber. Er hob hervor, daß mit Absicht ein so einfaches Denkmal, eine Gedenktafel an seinem Geburtshause, gewählt worden sei, weil ein solches am besten seinem bescheidenen Wesen entspricht. Die Aufschrift auf der Gedenktafel lautet: „In diesem Hause wurde am 22. Dezember 1817 der große deutsche Pädagoge Tuiskon Ziller, der verdienstvolle Ausgestalter der Lehre vom erziehenden Unterrichte, geboren. Gewidmet von der Lehrerschaft des Kreises Meiningen 1912." — Der Bürgermeister von Wasungen nahm, herzlich dankend, das Denkmal im Namen der Bürgerschaft seiner Stadt an und verhieß dessen Schutz durch seine Mitbürger. Der Staatsminister Dr. Freiherr von Ziller, der Bruder des Gefeierten, welcher als Vertreter der herzogl. Regierung zugegen war, dankte im Namen der Familie seines Bruders, der große Hindernisse überwinden mußte, aber doch auch in seinem Leben schon reiche Anerkennung gefunden habe. — In einer amtlichen Lehrerkonferenz, welche der Einweihung des Denkmals voranging und der auch der herzogliche Staatsminister und Verwandte des Gefeierten anwohnten, sprach Schuldirektor Hofmann aus Salzungen auf Grund eingehender und umfassender, jahrelanger Studien über das Leben und die Bedeutung Tuiskon Zillers. Nach einer Schilderung seines Lebensganges und seines Schaffens, der großen Hindernisse, die er siegreich überwunden hat, und seiner edlen und hervorragenden Persönlichkeit, stellte er ihn dar als den Begründer der Volksschulpädagogik und zugleich als einen vorzüglichen geschichtlichen Pädagogen. Unter den Schöpfungen Zillers wurden angeführt die des akademisch-pädagogischen Seminars und der mit ihm verbundenen Übungsschule, welche zuerst allein durch private Mittel erhalten wurde, die Begründung der Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder, des „Zillerstiftes" in Leipzig und die Gründung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Im Anschluß an Zillers „Einleitung in die Pädagogik", seine „Regierung der Kinder", seine „Grundlegung zum erziehenden Unterricht", seine „Allgemeine Pädagogik", an sein „Seminarbuch" oder die „Materialien zum erziehenden Unterricht" von Bergner und seine „Ethik" zeichnete der Vortragende auf Grund eingehendster Sachkunde den großen Reichtum an wertvollen Gedanken in Tuiskon Zillers Schriften. Die Ausführungen des Redners machten sichtlich einen tiefen Eindruck und erregten in manchem ein lebhaftes Interesse für Tuiskon Zillers Schriften und den Willen, sie ernstlich zu studieren. Auch auf Tuiskon Ziller, der zwar von vielen verkannt und gehaßt, aber auch von vielen geliebt wird, lassen sich die Worte Lessings anwenden: „Wir wollen weniger erhoben und fleißiger gelesen sein."

Ministerialverfügung über Fürsorgeerziehung. Eine neue Verfügung über die Fürsorgeerziehung ist, wie die „Norddeutsche Allgemeine Zeitung" mitteilt, vom Minister des Innern unter dem 19. Juni d. J. erlassen worden, in der nach ausführlicher Darlegung der Rechtslage folgende Grundsätze für die Handhabung des Gesetzes aufgestellt werden: 1. Die Einleitung der Fürsorgeerziehung ist nicht durch eine bereits vorliegende Verwahrlosung bedingt. Es genügt, daß die Gefahr der Verwahrlosung ernstlich droht. Zur Feststellung dieser Gefahr bedarf es nicht des Nachweises sichtbarer Spuren der Ver-

wahrlosung bei dem Minderjährigen selbst. Aus dem sittlich durchaus verwerflichen Lebenswandel der Mutter, mit der der Minderjährige weiter zusammenleben müßte, kann z. B. die Gefahr der Verwahrlosung entnommen werden. 2. Die Subsidiarität der Fürsorgeerziehung erfordert nicht, daß vor ihrer Einleitung andere zur Verhütung der Verwahrlosung in Betracht kommende Mittel (Einwirkung von Kirche, Schule, Inanspruchnahme der freien Liebestätigkeit, der Armenverwaltung) tatsächlich erprobt werden. Es genügt die Feststellung, daß nach den besonderen Umständen des Falles diese anderen Mittel nicht geeignet sind oder nicht ausreichen, der Verwahrlosung vorzubeugen. 3. Auch bei Kindern, die lediglich durch das Zusammenleben mit ihren sittenlosen oder verbrecherischen Eltern der Verwahrlosung ausgesetzt sind, ist die Einleitung der Fürsorgeerziehung zulässig: a) wenn besondere erziehliche Maßnahmen geboten sind (dies wird regelmäßig bei Kindern, die die ersten Lebensjahre überschritten haben, der Fall sein), b) wenn die armenrechtliche Unterbringung wegen der Enge der Verhältnisse in dem verpflichteten Ortsarmenverband keine Gewähr dagegen bietet, daß die Kinder dauernd dem schädlichen Einfluß der Eltern entzogen bleiben, c) wenn bei über 14 Jahre alten Minderjährigen die Hilfsbedürftigkeit infolge der Erwerbsfähigkeit ausgeschlossen ist. Zum Schluß wird darauf hingewiesen, daß es selbstverständlich nicht Zweck des Fürsorgeerziehungsgesetzes sein kann, jeden in seiner Erziehung gefährdeten, verlassenen oder verwahrlosten Minderjährigen in Fürsorgeerziehung zu bringen. Das Bemühen muß vielmehr in erster Linie darauf gerichtet sein, das Band zwischen Eltern und Kindern aufrechtzuerhalten und diese gegebenenfalls mit Hilfe der kirchlichen Einwirkung, der Schulzucht, der Armenpflege, freiwilliger Liebestätigkeit oder vormundschaftrichterlicher Anordnungen in den Stand zu setzen, eine geordnete Erziehung herbeizuführen. Es wird darauf besonders Bedacht zu nehmen sein, daß einer auf wirtschaftlicher Notlage der Eltern beruhenden Gefährdung der Kinder durch rechtzeitige und ausreichende Unterstützung der Eltern seitens der Armenverwaltungen vorgebeugt wird.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Philosophie, Weltanschauung, Religion.

1. Külpe, O., Professor an der Universität Würzburg, **Einleitung in die Philosophie.** Fünfte, verbesserte Auflage. Leipzig, S. Hirzel, 1910. Preis 5 M., geb. 6 M.

Unter den zahlreichen Büchern, die sich dem Leser als Einleitung oder Einführung in die Philosophie anbieten, halte ich das vorliegende von Külpe für eins der besten. Abweichend von Paulsen, der in seiner weit verbreiteten „Einleitung" den Leser von vornherein in den Bann seiner eignen Philosophie zu ziehen sucht, bemüht sich der Verfasser, die verschiedenen philosophischen Richtungen möglichst objektiv darzustellen. Er hält zwar mit seinen eignen Ansichten keineswegs hinter dem Berge, aber er drängt sie dem Leser nicht auf, und die Kritik, die er übt, ist maßvoll und zurückhaltend. Auch in den Literaturangaben zeigt sich die Objektivität des Verfassers. Das Buch behandelt im ersten Kapitel den Begriff und die Einteilung der Philosophie. Dann folgt ein größerer Abschnitt über die philosophischen Disziplinen: Metaphysik, Erkenntnistheorie, Logik, Naturphilosophie, Psychologie, Ethik usw. Ein dritter Abschnitt macht den Leser mit den philosophischen Richtungen bekannt, wobei erkenntnistheoretische, metaphysische und ethische Richtungen unterschieden werden. In einem Schlußkapitel endlich verbreitet sich der Verfasser über die Aufgabe und das System der Philosophie. — Für eine Einleitung in die Philosophie, wenn man sich darunter ein Buch denkt, das eine erste Bekanntschaft mit der Philosophie vermitteln soll, ist das Külpesche Werk eigentlich zu inhaltreich. Es versucht eine gedrängte, relativ vollständige Übersicht über alle Zweige und Richtungen der Philosophie und deren Entwicklung zu geben. Es ist darum weniger ein Buch für Anfänger, als für solche, die sich schon mit Philosophie befaßt haben und nach einer übersichtlichen und zusammenfassenden Darstellung der Gesamtphilosophie suchen. Als solche ist das Werk vorzüglich und sei den Lesern bestens empfohlen. — Bei der Literaturangabe über den Monismus vermisse ich das vorzügliche Werk von O. Flügel, Monismus und Theologie (3. Aufl.).

2. Wege zur Philosophie. Schriften zur Einführung in das philosophische Denken der Gegenwart. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Unter dem angeführten Titel erscheint jetzt eine Reihe von Einzelschriften, deren Verfasser sich, wie es in der Ankündigung heißt, die Aufgabe gestellt haben, dem Anfänger

an einer Anzahl eng umschriebener, möglichst fruchtbarer Begriffe die Eigentümlichkeit und die Art wirklichen philosophischen Denkens zum Bewußtsein und zum Verständnis zu bringen. Sie wollen so das Verständnis der eigentlichen Probleme anbahnen, indem sie zugleich die Unterschiede der verschiedenen Denkmöglichkeiten charakteristisch hervortreten lassen. Nicht dem bloßen Wissen wollen sie dienen, mit dem man nur zu oft sich und andern Bildung vortäuscht, sondern selbständiges Entscheiden und Urteilen in philosophischen Dingen fördern helfen und so an ihrem Teil an der Klärung und dem Wachstum der Persönlichkeit mitarbeiten.

Bis jetzt sind folgende Hefte zum Preise von je 1,50 M. erschienen: 1. Das Problem der Willensfreiheit von Prof. Dr. A. Messer, 2. Die Materie von Prof. Dr. E. König, 3. Idealismus und Realismus von Prof. Dr. W. Kinkel, 4. Die Hypothese von Dr. A. Görland, 5. Geist und Körper von Dr. R. Eisler. Davon liegen uns Heft 2 und 3 zur Besprechung vor.

König erörtert das überaus schwierige Problem der Materie. Ausgehend von der naturwüchsigen Auffassung des durch philosophische Erwägungen noch nicht beeinflußten Menschen, zeigt er in geschichtlich-kritischer Darstellung, wie dieser Begriff in der Naturwissenschaft und der Philosophie die mannigfachsten Wandlungen erfahren hat. Die wissenschaftliche Besinnung treibt zunächst dazu, hinter den wandelbaren Dingen, wie sie sich der unbefangenen Auffassung als Wirklichkeit darbieten, einen unwandelbaren Träger, eine Substanz, anzunehmen, der alle Erscheinungen als Akzidenzen anhaften. Die genauere Fassung dieses Begriffes führt dann zur mechanischen Weltanschauung, die sich aber als unfähig erweist, mit ihrem Begriff des eigenschaftslosen Stoffes die Veränderlichkeit und Mannigfaltigkeit der vorhandenen Welt zu erklären. Diesen Schwierigkeiten sucht der Positivismus dadurch zu entgehen, daß er jede Forschung nach einer hinter der sinnlichen Wirklichkeit liegenden Substanz verwirft und die Sinneseindrücke als das einzig Wirkliche betrachtet, womit er sich aber in einen unversöhnlichen Gegensatz zum gesunden Menschenverstande bringt, für den die Welt nun einmal aus Dingen, nicht aus Sinneseindrücken besteht. Die Lösung des Problems findet der Verfasser in der idealistischen Auffassung, wonach die Materie nicht etwas vor allem Denken Bestehendes, sondern etwas Gedachtes ist, eine Forderung des Denkens, der gemäß wir die Erfahrungstatsachen deuten. Die Darstellung ist überaus klar und durchsichtig, und der Verfasser ist bemüht, auch die entgegenstehenden Ansichten objektiv wiederzugeben und zu würdigen. Das letztere läßt sich leider von der Schrift Kinkels nicht sagen. Zwar ist auch sie gut und fesselnd geschrieben, aber die Darstellung ist sehr einseitig. Nach dem Titel sollte man eine gleichmäßige Behandlung der beiden einander gegenüberstehenden Weltanschauungen erwarten. Aber der Realismus ist für den Verfasser nur der dunkle Hintergrund, von dem sich das hellfarbige Bild, das er vom Idealismus entwirft, um so leuchtender abhebt. Der Verfasser wird dem Realismus in keiner Weise gerecht, und er macht sich dessen Widerlegung auch noch dadurch recht bequem, daß er eigentlich nur auf die rohesten Formen, wie sie die naturwüchsige Auffassung, der Sensualismus und der Materialismus darbieten, eingeht, dagegen den kritischen Realismus, wie ihn, wenn auch in verschiedener Art, Herbart, E. v. Hartmann u. a. vertreten, fast ganz unbeachtet läßt. Im übrigen aber bietet die Schrift eine gute Einführung in die idealistische Weltanschauung der Gegenwart, und als solche kann sie empfohlen werden.

3. Ettlinger, M., Philosophische Fragen der Gegenwart. Kempten und München, J. Kösel, 1911. Preis 5 M., geb. 6 M.

Das Buch enthält eine Sammlung von 15 Aufsätzen, die der Verfasser in den letzten Jahren in der Zeitschrift „Hochland" veröffentlicht hat. Sie behandeln fast durchweg Fragen, die in der Gegenwart viel erörtert werden und auf allgemeines Interesse rechnen können: Das Experiment in der Psychologie und in der Tierpsychologie — Vom Seelenleben der Pflanzen — Gehirn und Seele — Taubstummblind (H. Keller) — Sind die spiritistischen Erscheinungen natürlich erklärbar? — Ch. Darwin — G. J. Romanes, ein christlicher Darwinist — Der Entwicklungsgedanke bei H. Spencer — Der neuzeitliche Pessimismus und seine Gestaltung bei E. v. Hartmann — Fr. Hebbels Welt- und Kunstanschauung — Bildende Künstler als Ästhetiker — H. v. Steins ästhetisch-heroische Weltansicht — J. Balmes, ein priesterlicher Philosoph — Altersweisheit neuzeitlicher Denker.

Der Verfasser, der auf dem Boden der christlichen Weltanschauung steht, behandelt die Probleme mit wohltuender Sachlichkeit und ruhiger, vornehmer Kritik. Er schreibt gut und leichtverständlich, und die Aufsätze sind wohl geeignet, in die philosophischen Fragen der Gegenwart einzuführen und Verständnis und Interesse dafür zu erwecken.

4. Weichelt, H., Friedrich Nietzsche: Also sprach Zarathustra. Erklärt und gewürdigt. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. Preis 5 M.

Die Zeit der Vergötterung Nietzsches einerseits, seiner unbedingten Verdammung andrerseits ist vorbei und hat einer Zeit mehr ruhig abwägender Würdigung Platz gemacht. Auch das vorliegende Buch gibt davon Zeugnis. Der Verfasser will das Haupt- und persönlichste Werk Nietzsches, den Zarathustra, dem Verständnis des Lesers erschließen. Denn Zarathustra ist ein dunkles Buch, und mancher, der es zur Hand genommen, hat es trotz der prächtigen Sprache, die ihn vielleicht fesselte, unbefriedigt wieder weggelegt, weil ihm nicht nur eine Menge von Einzelheiten, sondern auch der Sinn und Geist des Ganzen unverständlich blieben. Das Werk von Weichelt wird daher vielen ein willkommener Führer sein. „Es ist ein Versuch, die Leser Zarathustras in ihrem Verständnis dieses Werkes dadurch zu fördern, daß ich ihnen mein Verständnis darlege, kein gutes Verständnis, kein schlechtes Verständnis, sondern eben mein Verständnis. Denn bei einer Dichtung von so stark symbolischem Gepräge und so absichtlichem Versteckspiel ist ein absolut richtiges Verständnis kaum zu erzielen. Es wird immer subjektiv sein, je nach dem Resonanzboden, den die Schwingungen dieses Werkes treffen. Wer daher einwendet, daß ich Zarathustra falsch verstanden hätte, beweist, daß er nicht den richtigen Standpunkt zu Zarathustra einnimmt" (Vorrede).

Das Werk gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Abschnitte (S. 1—197) folgt der Verfasser dem Zarathustra Kapitel um Kapitel, indem er die Gedanken Nietzsches in erläuternder Umschreibung wiedergibt. Der zweite Teil (S. 197—311) enthält eine Würdigung des Buches. Der Verfasser berichtet über dessen Entstehung und Aufnahme, verbreitet sich über seine Kunstform, die Sprache und den Aufbau, deckt im Gegensatze zu Nietzsches eigner Behauptung: „Es ist alles darin mein Eigentum, ohne Vorbild, Vergleich, Vorgänger," die Quellen auf, aus denen Nietzsche bewußt oder unbewußt geschöpft hat, und erörtert die Grundgedanken: den Übermenschen und die Wiederkunft. Interessant ist insbesondere der Nachweis, wie abhängig Nietzsche trotz seiner bittern Feindschaft gegen das Christentum von der Bibel ist: „Der hebräische Parallelismus der Gedanken, wie er sich in den prophetischen und den poetischen Büchern findet, wird von Nietzsche mit unvergleichlicher Meisterschaft gehandhabt. Auch die Einfachheit der synoptischen Evangelien wird nachgeahmt. Ebenso redet Zarathustra auch in Sprüchen wie Jesus, oder er allegorisiert gelegentlich nach Art des johanneischen Christus. Dazu gesellt sich eine Fülle von Anklängen an einzelne Bibelworte" (S. 255). Der Verfasser führt nicht weniger als 28 Stellen aus dem Alten, 78 aus dem Neuen Testamente an, die von Nietzsche wörtlich oder sinngemäß, abgeändert oder in ihr Gegenteil verkehrt benutzt worden sind. Er sucht daraus zugleich einen Schluß auf Nietzsches Bibelkenntnis zu ziehen und findet, daß sich die Anklänge durchweg auf solche Stoffe beziehen, die er aus dem Schul- und Konfirmandenunterrichte kennen mußte. Im übrigen sei das, was Nietzsche von der Bibel kenne, zum Erstaunen wenig. Zum Schluß stellt der Verfasser die Frage: Was ist mir Zarathustra? Die Antwort lautet: 1. ein wunderliches Buch, wunderlich in seinen vielen und großen Widersprüchen; 2. ein ärgerliches Buch wegen der Art seiner Polemik und seiner Satire, seines fanatischen Hasses gegen das Christentum und den Gottesglauben, wegen seines Mangels an jedem sozialen Empfinden; 3. aber auch ein erhebendes Buch, erhebend, weil es einen hohen ästhetischen Genuß gewährt, weil ein ungeheurer ethischer Ernst das Buch durchzieht, weil es einen Schritt näher zur Freiheit des Geistes bedeutet, weil es ein glühender Hymnus ist auf das volle, üppige, brausende, lachende, schaffende, segnende, siegende Leben, und weil es das hohe Lied von der stolzen Kraft des menschlichen Willens ist. Ein Sach- und Namenverzeichnis schließt das gehaltvolle Werk, das allen, die ein Bedürfnis haben, sich mit Nietzsche zu beschäftigen, angelegentlich zur Durcharbeit empfohlen werden kann.

5. Fischer, P., Professor in Blaubeuren, Nietzsche, Zarathustra und Jesus Christus. Stuttgart, Evangelische Gesellschaft, 1910. Preis 1,25 M.

Unter dem etwa einem Dutzend Schriften über Nietzsche, die ich in den letzten Jahren gelesen habe, halte ich die vorliegende für eine der besten. Der Verfasser berichtet, daß er sich erst in gereiftem Alter eingehend mit dem Dichterphilosophen beschäftigt habe, und dieses Studium bedeute ein Ereignis in seinem Leben. „Neben dem Gefährlichen, dem Gift ist soviel Anregendes, Stählendes, Erhebendes in Nietzsche, daß wir zweifeln müssen, ob wir vor ihm warnen dürfen" (S. 13). Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, Nietzsches Stellung zum Christentum, insbesondere zur Person Jesu darzulegen und kritisch zu beleuchten. Er verurteilt nicht kurzweg, sondern sucht durch Eindringen in Nietzsches Geistes-

art ein Verständnis für dessen Auffassung zu gewinnen. Er findet, daß Nietzsche eine im Grunde religiös veranlagte Natur war. „Er ist keiner von den kalten Atheisten, denen es wohl ist in der durch ihren Verstand entgötterten Welt, noch viel weniger einer der sinnlich-üppigen, sinnlich-erhitzten oder sinnlich-trägen Genußmenschen, die keinen Gott brauchen können, weil sie in ihrem Fleischesleben nicht gestört sein wollen" (19). Indem Nietzsche in seinem ungebändigten Freiheitsdrange „die Religion von sich stieß, indem er Gott aus seinem Herzen vertrieb, hat er sich in blindem Wüten gegen seine eigne, innerste Natur verzehrt" (20). „Freilich, je stärker wir die religiöse Anlage Nietzsches betonen, um so unbegreiflicher werden uns seine Urteile über Jesus und das Evangelium. Sein Mangel an Verständnis für Jesus Christus gehört zum schmerzlichsten für den, der Nietzsche in seiner geistigen Größe sich aneignen, ihn mitfühlend erfassen möchte" (20). Das Angeführte genügt, die grundsätzliche Stellung des Verfassers zu kennzeichnen. Welche Fragen er im einzelnen in seiner Schrift behandelt, zeigen die Überschriften der Hauptabschnitte: Nietzsche und die Jugend; Nietzsches Stellung zum Christentum und zur Religion überhaupt; Nietzsches Entwicklung; Nietzsches Darstellung des Christentums; das Evangelium des Zarathustra; Berührungspunkte zwischen Nietzsche-Zarathustra und dem Christentum; Recht und Unrecht in Nietzsches Kritik am Christentum; der prinzipielle Gegensatz zwischen Nietzsche, Zarathustra und Jesus Christus und die prinzipielle Überlegenheit der christlichen Gedanken; Nietzsches Eigenart und Bedeutung. — Das Urteil des Verfassers ist klar und bestimmt. Er legt dar, daß es Nietzsche an jedem Verständnis für das Christentum und die Person Jesu fehle, daß er im höchsten Grade ungerecht darüber urteile; er zeigt die unendliche Überlegenheit der christlichen Weltanschauung über die Nietzsches, er hebt aber auch hervor, daß dem großen „Anreger" das Verdienst gebühre, Schwächen, nicht des Christentums, sondern der herkömmlichen Auffassung des Christentums bloßgelegt zu haben, und das könne uns Christen nur veranlassen, solche Seiten im Bilde Jesu und seines Evangeliums stärker zu betonen, die vielleicht lange und von vielen allzusehr vernachlässigt worden seien. Wie Napoleon auf politischem, so sei Nietzsche auf geistigem und religiösem Gebiete vielleicht ein Werkzeug in Gottes Hand gewesen, Morsches und Ungesundes niederzureißen, um Licht und Luft für Neues und Besseres zu schaffen. Das übrigens auch vorzüglich geschriebene Werkchen verdient die wärmste Empfehlung.

6. **Reinke**, Dr. J., Professor in Kiel, **Die Kunst der Weltanschauung.** Heilbronn, E. Salzer, 1911. Preis 2,80 M., geb. 3,80 M.

Ein prächtiges Werkchen, von dem man so leicht nicht wieder loskommt, wenn man einmal angefangen hat, darin zu lesen, fesselnd durch seinen Inhalt und durch seine künstlerische Form. Mit diesem Urteil will ich nicht sagen, daß ich mit allen Ausführungen des Verfassers einverstanden bin. Ich lehne seinen religiösen Standpunkt, von dem aus er z. B. Wunder für unmöglich erklärt, ab, und teile auch nicht in allem seine philosophischen Anschauungen. Aber das tritt für mich zurück hinter dem Guten und Schönen, was das Werkchen enthält. Ein bedeutender Naturforscher wendet sich hier gegen die Anmaßung der Naturwissenschaft, lediglich von ihrem Standpunkte aus eine Weltanschauung gestalten zu können; er bekämpft den Monismus in seiner materialistischen wie pantheistischen Form; er tritt ein für eine teleologische Weltbetrachtung, die die Annahme eines weltschaffenden und die Welt regierenden Gottes fordert; er tritt ein für Religion und Sittlichkeit und alle der Menschheit heiligen Güter; er erblickt trotz seines freieren Standpunktes in den Kirchen „segensreiche Einrichtungen des religiösen Lebens" und ist so vorurteilsfrei, es auszusprechen, daß es nicht nur eine Orthodoxie „positiver" Dogmen, sondern auch eine „freisinnige" Orthodoxie gebe, die nicht selten die unduldsamere sei. Die Weltanschauung ist dem Verfasser eine Kunst, die Kunst des Schauens, die das Wirrnis der Probleme, das wir Welt nennen, zu einem einheitlichen, durch die Eigenart der Persönlichkeit bestimmten Bilde zusammenschaut, und es ist interessant, zu verfolgen, wie er unter diesem Gesichtspunkte alle Erkenntnis- und Schaffensgebiete des menschlichen Lebens betrachtet, die zur Ausgestaltung der Weltanschauung beitragen: Natur, Wissenschaft, Religion, Gottesidee, Ethik, Werte und Ideale, Kultur und Kunst. Den Schluß bildet eine Sammlung von Aussprüchen großer Meister der Weltanschauungskunst: von Augustinus, Luther, Shakespeare, Friedrich dem Großen, Goethe, Carlyle, Bismarck u. a. Gewundert hat es mich, daß die Sammlung kein einziges Wort von Herbart enthält, obwohl sich bei ihm eine Fülle von Aussprüchen findet, die sich nicht nur durch die Tiefe ihres Gehaltes, sondern auch durch eine geradezu klassische sprachliche Form auszeichnen. Ich möchte den Verfasser bitten, wenn ihm Zeit und Lust fehlt, Herbarts Werke selbst daraufhin durchzulesen, nur einmal das schöne Werkchen

von Foltz, Gedanken des Pädagogen und Philosophen Herbart (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]), durchzublättern.

7. **Klimke, Fr.**, S. J., **Die Hauptprobleme der Weltanschauung.** (Sammlung Kösel, Bd. 37.) Kempten und München, J. Kösel, 1910. 168 S. Preis geb. 1 M.

Wer über Weltanschauung schreibt, darf auf einen aufmerksamen Leserkreis rechnen. Denn die Weltanschauungsfragen liegen heute in der Luft, und wessen Sinn und Geist nicht an der Oberfläche des Lebens haften bleibt, sucht sich darüber Klarheit zu verschaffen und eine eigne gefestigte Weltanschauung zu gewinnen. Das vorliegende Büchlein ist geeignet, als Führer durch das Gewirr der einander widerstreitenden Ansichten zu dienen. Der Verfasser, der kürzlich auch ein großes und gründliches Werk über den Monismus veröffentlicht hat, beherrscht seinen Gegenstand nach allen Seiten. Er spricht zuerst über die Aufgaben, die Eigenschaften und die subjektiven und objektiven Faktoren der Weltanschauung, wobei die wichtigsten hier in Betracht kommenden philosophischen Grundbegriffe zur Erörterung kommen. Dem Hauptteile gibt er dann eine übersichtliche, scharf gegliederte Darstellung und Kritik der Hauptrichtungen der Weltanschauung, um schließlich den Theismus des Christentums als die wahre, allein Herz und Gemüt befriedigende Welt- und Lebensauffassung darzutun. Das Werkchen ist für den weiteren Kreis der Gebildeten bestimmt, setzt in seiner Darstellungsweise aber doch einige Bekanntschaft mit den Grundbegriffen der Philosophie und einige Übung im philosophischen Denken voraus. Meines Erachtens hätte der Verfasser in Rücksicht auf den gewünschten Leserkreis seinen Gegenstand etwas weniger streng systematisch behandeln können. Im übrigen verdient aber das Werkchen die beste Empfehlung.

8. **Wobbermin, G.**, Doktor der Theologie und der Philosophie, Professor an der Universität Breslau, **Monismus und Monotheismus.** Vorträge und Abhandlungen zum Kampf um die monistische Weltanschauung. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1911. Preis 3 M., geb. 4,20 M.

Das Buch enthält sieben zum Teil schon anderwärts veröffentlichte Vorträge und Abhandlungen, die sich sämtlich mit der monistischen Weltanschauung befassen, aber von verschiedenen Ausgangs- und Gesichtspunkten aus und darum einander ergänzen und vervollständigen. Der erste Vortrag ist gegen Häckel gerichtet und wendet sich insbesondere gegen dessen Behauptung, daß die Anerkennung des Entwicklungsgedankens, den der Verfasser selbst vertritt, den Zusammenbruch des christlichen Gottesglaubens zur Folge habe. Die beiden folgenden Vorträge enthalten einen kritischen Bericht über den Kampf um den Entwicklungsgedanken zwischen dem bekannten Jesuitenpater Wasmann und Anhängern Häckels und über den Kampf um Häckels gefälschte Embryonenbilder. Die weiteren Abhandlungen haben zum Gegenstand: Christentum und Darwinismus, Die heutigen Anschauungen vom Wesen der Materie und ihre Bedeutung für die Weltanschauungsfrage, Monismus und Monotheismus, Monistische und christliche Weltanschauung. — Der Verfasser geht mit den verschiedenen Arten des Monismus scharf, aber in vornehmer, sachlicher Form ins Gericht und deckt dessen wissenschaftliche Haltlosigkeit und seine Unzulänglichkeit auf, eine befriedigende Weltanschauung zu begründen. Nur die theistische Ausprägung des Gottesglaubens, nur der lebendige, geistig-persönliche Gott befriedige wirklich das religiöse Bewußtsein und das religiöse Bedürfnis. Dem allem Monismus zugrunde liegenden berechtigten Streben nach einer einheitlichen Weltanschauung würde am besten durch den christlichen Gottesglauben Genüge getan. Denn auch die christliche Weltanschauung sei im letzten Grunde monistisch, da sie die gesamte Wirklichkeit auf eine letzte Einheit, Gott, zurückführe und von diesem aus zu verstehen suche. Aber dieser Monismus vergewaltige nicht den Dualismus der empirischen Wirklichkeit, wie er sich in dreifacher Stufenfolge und Differenz zeige, als Gegensatz des Anorganischen und Organischen, des Unbewußten und Bewußten, des Sittlich-Indifferenten und des Sittlich-Bestimmten, setze diesen Dualismus vielmehr voraus. Ich teile nicht alle Anschauungen des Verfassers, weder die seiner liberalisierenden Theologie, noch seiner Philosophie. Das kann mich aber nicht abhalten, das Buch als eine über die strittigen Fragen ausgezeichnet orientierende und in seiner Kritik des Monismus größtenteils vorzügliche Arbeit zu empfehlen.

9. **Flügel, O., Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust, die eine will sich von der andern trennen.** Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Preis 0,50 M.

Auf diesen schönen, fesselnd geschriebenen Vortrag möchte ich unsre Leser ganz besonders hinweisen. Der Verfasser deutet das bekannte Goethesche Wort nach dem Vorgange des

Physiologen Rieger auf den Gegensatz von Theorie und Empirie und macht dann mit dem Leser einen Gang durch die neuere Philosophie, um zu zeigen, wie bei unsern großen Philosophen Descartes, Leibniz, Kant, Fichte, Hegel, Schopenhauer u. a., Theorie und Empirie auseinanderklaffen. Zuletzt geht er auf die neueren Bestrebungen ein, die Gegensätze zu verwischen, wie das im Pragmatismus und im Monismus geschieht, und fordert für die philosophische Forschung Einheitlichkeit der Gedankenentwicklung, Übereinstimmung von Theorie und Empirie. Die letzte einheitliche Lösung aller Fragen kann allerdings die Philosophie nicht bieten, und hier tritt die Religion ein, die zwar auch nicht alle Rätsel restlos beantwortet, aber die Überzeugung gibt, daß sie lösbar sind und wenn nicht in diesem, so doch im Leben nach dem Tode gelöst werden. „Der Glaube löst die innere Spannung, schafft die innere Einheit, nicht indem er sie beantwortet, sondern indem er uns die Überzeugung gibt, sie sind lösbar und gelöst und zwar im besten Sinne. Der Glaube gleicht einer Lotleine; sie reicht zwar nicht in alle Tiefen, aber sie reicht hin, das Schiff vor Klippen und Untiefen zu sichern und ihm in den Hafen zu helfen."

10. Opitz, H. G., Die Philosophie der Zukunft. Leipzig, Quelle & Meyer, 1910. Preis 1,80 M.

Der Verfasser ist Jurist von Beruf und berichtet, daß er erst verhältnismäßig spät zur Philosophie gekommen sei. Er glaube darum dieser mit unbefangenerem Urteil gegenüberzustehen als so viele andre, die zu früh gelernt hätten, auf die Worte des Meisters zu schwören. Er erstrebt nicht mehr und nicht weniger als eine gründliche Umgestaltung der Philosophie, die bisher fast nur auf Irrwegen gewandelt habe und die er auf ihre natürliche Grundlage und ihre natürliche Methode, den gesunden Menschenverstand, zurückführen will. In einem einleitenden Abschnitt behandelt er die Erfolglosigkeit der bisherigen Philosophie. Es sei ihr überhaupt noch nicht gelungen, auch nur einen Satz aufzustellen, der nicht mehr oder minder heiß umstritten sei. Sie gleiche einem großen Gräberfelde mit Systemleichen. Weiterhin erörtert der Verfasser die Philosophie in ihrem Verhältnis zur Religion und Kunst, den Begriff und den Umfang der Philosophie, die Unterscheidung zwischen Psychologie und Metaphysik und einige Einzelfragen der Hauptgebiete der Philosophie. Die Philosophie ist streng als Wissenschaft zu fassen. Vieles, was man ihr bisher zugerechnet hat, ist von ihr auszuschließen: so die Religionsphilosophie, die Ethik und die Ästhetik. Sie hat nur zwei Teile: die Psychologie mit der Erkenntnislehre und die Metaphysik, die Seins- oder Wesenlehre. Die Metaphysik ist teleologisch bestimmt und lehrt die Welt als das Werk einer höchsten zwecksetzenden Macht kennen. — Die Schrift ist lesenswert und gibt manche Anregung. Der Kritik, die der Verfasser an der verstiegenen, willkürlichen und weltfremden Spekulation der Fichte-Schelling-Hegelschen Philosophie übt, kann ich durchweg zustimmen. Aber der Verfasser unterschätzt doch wohl die Bedeutung und die Leistungen der bisherigen Philosophie. Mag es immerhin richtig sein, daß sie noch keinen unbestrittenen Satz aufzustellen vermocht hat, so geht es doch zu weit zu behaupten, niemand, auch der Höchstgebildete nicht, könne wertvolle Güter in sich entdecken, die er der Philosophie zu danken hätte. Trotz aller Irrtümer hat die Philosophie stets einen starken und vielfach sehr segensreichen Einfluß auf das Geistesleben ausgeübt. Man denke nur an die Kantische Lehre vom kategorischen Imperativ. Sodann knüpft der Verfasser auch wohl übertriebene Hoffnungen an die von ihm geplante Umgestaltung der Philosophie, die keineswegs so einleuchtend ist, wie er das von ihr glaubt, und die nicht minder der Kritik ausgesetzt sein wird wie die Auffassungen andrer Philosophen. Schwerlich auch wird sich seine Hoffnung erfüllen, daß nach ihm ein größerer Genius komme, der den mächtigen Bau der Philosophie, zu dem er den Grund gelegt zu haben glaubt, weiter ausbaut und zum majestätischen Dom einer die Menschheit unter sich einigenden Weltanschauung zusammenwölbt.

11. Zillig, P., Lehrer in Würzburg, Über Wesen und Wert der Kritik. Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeldt. Preis 1,50 M.

Eine empfehlenswerte Schrift. Der in pädagogischen Kreisen bekannte Verfasser sieht in der echten Kritik, deren Wesen er untersucht — es gibt auch eine schlechte, zerstörende — eine wesentlich aufbauende Macht, die nicht nur das Schlechte hinwegräumt und dem Guten dadurch Raum schafft, sondern auch dieses selbst fördert. „Kritik", heißt es S. 33, „ist nur Widerstreit in ihrem Verhältnis zu dem, was nicht sein soll und gelten sollte. Im Grunde ihres Wesens ist sie nicht Verneinung, sondern Anerkennung. Sie ist innige, unaufgebbare Anerkennung des Heiligen, Guten, Schönen und Wahren: die Propheten waren gefangen in Gott, die Apostel in Jesu; Männer wie Kant waren gefangen im Gewissen, solche wie Lessing im Ideal und endlich solche wie Kopernikus in der Überzeugung. Aus dieser tiefen

und unerschütterlichen Anerkennung eines Höheren, Besseren, Vollkommneren, Richtigeren geht erst die Absage an das, was sich damit nicht verträgt, hervor. . . . Die Kritik bringt geläuterte Vorstellungen, Einsichten, Erkenntnisse hervor, die der Menschheit durch alle Zeiten zur inneren Erhebung, Führung und Aufklärung dienen. Kritik ist aufbauend. Sie schafft am Gottesreiche auf Erden, an der Veredlung und Einigung der Gemüter und an der Herrschaft der Wahrheit unter den Menschen. Die religiöse Kritik beruht auf der Beurteilung durch den Geist Gottes (1. Kor. 2, 11). Die moralische Kritik beruht auf ethischer Wertschätzung. Die Kunstkritik hat zu ihrer Grundlage die reine ästhetische Betrachtungsweise. Die Erkenntniskritik wird getragen durch die vorbehaltslose Anerkennung des Kausalitätsgedankens. Religiöse Kritik ist Zusammenstoß des Glaubens mit dem Unglauben; ethische Kritik ist Streit der moralischen Gesinnung mit dem Luststreben; Kunstkritik ist Konflikt des edlen Geschmacks mit der Genußdienerei: wissenschaftliche Kritik ist Widerstreit des denkenden Erkennens mit dem Meinen und Fürwahrhalten." Ich habe diese Worte angeführt, weil sie mehr als ein kurzer Bericht die Stellung des Verfassers kennzeichnen. Es bleibt noch übrig, kurz den Inhalt der Schrift anzudeuten. In sechs Abschnitten behandelt der Verfasser die Hauptrichtungen der Kritik (die religiöse, ethische, ästhetische und wissenschaftliche Kritik), den Kern aller Kritik, den Wert der Kritik als geistiger Tätigkeit und als geistiger Wirkung, die Pflicht und Notwendigkeit der Kritik, die Grenzen der Kritik und die falsche und die wahre Kritik. Ich wünsche dem feinsinnigen, von edler Denkart zeugenden Buche recht viele Leser.

12. Seillière, E., Arthur Schopenhauer als romantischer Philosoph. Autorisierte Übersetzung von Fr. v. Oppeln-Bronikowski. Berlin, H. Barsdorf, 1912. Preis 3 M., geb. 4,50 M.

Der Verfasser will in seiner Schrift keine vollständige Darstellung der Philosophie Schopenhauers geben, vielmehr den Philosophen von einem bestimmten Gesichtspunkte aus betrachten. Zwei einander widerstrebende Naturen sind in Schopenhauer vereinigt. Auf der einen Seite steht der Romantiker und Mystiker, der seine Lehre aus den Tiefen seines unterbewußten Seelenlebens schöpft und selbst wie eine Offenbarung betrachtet, auf der andern Seite der scharfsinnige Denker, der sich vergeblich bemüht, das, was er intuitiv erschaut, mit den Forderungen des Verstandes und der Vernunft in Einklang zu bringen. Daher die unzähligen Widersprüche in Schopenhauers Leben und Lehre, die der Verfasser scharfsinnig aufdeckt, einander gegenüberstellt und psychologisch zu erklären sucht. Mag sein, daß die Darlegungen an einer gewissen Einseitigkeit leiden, daß sie dem Philosophen nicht in allen Stücken gerecht werden — jedenfalls aber hat der Verfasser eine wertvolle Arbeit geliefert, die manche Eigentümlichkeiten in Schopenhauers Wesen und Lehre, wenn nicht neu entdeckt, so doch in schärfere Beleuchtung rückt. Der Wert des Buches wird noch erhöht durch die klare, leichtverständliche und fließende Darstellung, die den Leser bis zum Schlusse fesselt und das Werk vorzüglich zur Einführung in Schopenhauers Leben und Philosophie geeignet macht.

13. Hunzinger, Dr. A. W., Professor in Erlangen, **Die religiöse Krisis der Gegenwart.** Zehn zeitgemäße und zwanglose Artikel für gebildete Christen. Leipzig, A. Deichertsche Buchhandlung. 1910. Preis 3,60 M., geb. 4,20 M.

Inhalt: I. Vom Zweifel (Die Macht des Zweifels, Illusion und Glaube); II. Von der Weltanschauungskrisis (Volksnot und Weltanschauungsnot, die Weltanschauungsnot und die Frauenwelt); III. Von der Persönlichkeitskrisis (Das moderne Persönlichkeitsideal, Jesus Christus und der moderne Mensch); IV. Von der Dogmenkrisis (Dogma und Wissenschaft, Vom Unwert und Wert des Dogmas); V. Von der Kirchenkrisis (Die gegenwärtige Krisis der Kirche, Warum halten wir an der Landeskirche fest?)

Das Buch führt uns mitten hinein in die unsre Zeit bewegenden Kämpfe um die religiösen und sittlichen Güter, wie sie in der breiten Öffentlichkeit ausgefochten werden und wie sie jeder einzelne, der mit Bewußtsein an dem Leben der Gegenwart teilnimmt, in seinem eignen Innern ausfechten muß. Der Verfasser, ein hervorragender Apologet, will mit seinen Aufsätzen gebildete Christen über die Streitfragen aufklären und versuchen, den Weg zur Überwindung der religiösen Krisis zu zeigen. Er gibt der Wissenschaft, was der Wissenschaft ist, grenzt aber die Religion als ein eigenes Erfahrungsgebiet ab, dessen Wirklichkeit und Wahrheit durch keine wissenschaftliche Forschung erschüttert werden könne. Der Verfasser ist ein kenntnisreicher Mann, nicht nur auf dem Gebiete der Theologie, sondern auch der Philosophie u. a. Wissenschaften, ein tiefgründiger Denker und ein Meister leichtfaßlicher und fesselnder Darstellung. Man folgt daher seinen Ausführungen mit Interesse und Spannung und mit dem Gefühle, daß hier ein Mann spricht, der den Stoff wissenschaftlich beherrscht und sich durch eigne innere Kämpfe zu einer klaren und unerschütterlichen, positiv-

christlichen Stellung hindurchgerungen hat. Das Buch verdient die wärmste Empfehlung nicht nur zur Orientierung über die religiösen Wirren der Gegenwart, sondern vor allem auch als Helfer und Pfadfinder für irrende und suchende, durch die wirklichen oder vermeintlichen Ergebnisse der Wissenschaft in ihrem Glauben beunruhigte Seelen.

14. Stange, Dr. K., Professor der Theologie in Greifswald, **Moderne Probleme des christlichen Glaubens.** Leipzig, A. Deichertsche Buchhandlung, 1910. Preis 3,80 M. geb. 4,60 M.

Stange, der Nachfolger Cremers in Greifswald, ist ein scharfsinniger und klarer Denker. Seine „Einleitung in die Ethik", die ich seinerzeit an dieser Stelle besprochen habe, ist ein wissenschaftliches Werk von hervorragender Bedeutung. Wer es kennt, wird das vorliegende Buch schon gleich mit einem günstigen Vorurteil zur Hand nehmen und sich nicht enttäuscht sehen. Es enthält eine Sammlung von 12 Aufsätzen über dogmatische und ethische Fragen: Christus und die moderne Bildung — Sünde, Schuld und Sühne — Die sittliche Bedeutung des Glaubens an die Person Jesu — Warum glauben wir an den heiligen Geist? — Der eudämonistische Charakter der christlichen Ethik — Der heteronome Charakter der christlichen Ethik — Die Stellung der Heiden in der Heilsgeschichte — Das Gericht der Gläubigen — Vom Mißerfolg der Predigt — Die Versuchung Jesu — Jesu Beweis für die Auferstehung der Toten — Theologie und Wissenschaft. Der Verfasser stellt die Fragen in eine scharfe und klare Beleuchtung, erörtert auch die gegnerischen Ansichten und gibt eine überzeugend wirkende Lösung in positiv-christlichem Sinne. Die Darstellung ist allgemein verständlich gehalten und vermeidet, soweit möglich, theologische Fachausdrücke. Die gehaltvollen Aufsätze seien Theologen wie andern gebildeten Christen als eine anregende und der Vertiefung in die christliche Lehre dienende Lektüre warm empfohlen.

15. Ihmels, Dr. L., Professor der Theologie in Leipzig, **Zentralfragen der Dogmatik in der Gegenwart.** Sechs Vorlesungen. Leipzig, A. Deichertsche Buchhandlung, 1911. Preis 2,80 M., geb. 3,40 M.

Das Buch enthält sechs Vorlesungen, die der Verfasser auf einem vom sächsischen Kultusministerium veranstalteten theologischen Kursus zur Weiterbildung von Volksschullehrern gehalten hat. Der erste Vortrag, Glaube und Dogma, wendet sich gegen die Bedenken, die in der Gegenwart gegen die Geltung des Dogmas in der Kirche erhoben werden und tut überzeugend dessen Wert und Notwendigkeit dar. Die folgenden Vorlesungen behandeln: Das Christentum, sein Wesen und seine Absolutheit — Das Wesen der Offenbarung — Die Person Jesu — Das Werk Jesu in seiner bleibenden Bedeutung für die Gemeinde — Die Gewißheit des Glaubens. — Es kam dem Verfasser in erster Linie nicht darauf an, seinen Zuhörern und Lesern seine eigne, im positiven Christentum wurzelnde Auffassung darzutun, sondern sie vor allem auch ernstlich in die theologische Arbeit der Gegenwart einzuführen, sie mit den strittigen wissenschaftlichen Fragen und ihren vornehmsten Lösungsversuchen bekannt zu machen. Um zum Weiterstudium anzuregen, hat er bei jeder Vorlesung die wichtigste Literatur über den Gegenstand angegeben. Ein umfangreicher Anhang enthält neben literarischen Nachweisungen und ergänzenden Bemerkungen insbesondere Mitteilungen aus den an die Vorlesungen sich anschließenden Besprechungen und Erörterungen verschiedener Fragen, deren Beantwortung von Teilnehmern des Kursus für die Drucklegung gewünscht worden war. In einer Zeit, in der von allen Seiten, insbesondere auch auf dem Schulgebiete, gegen das Dogma gekämpft wird, oft mit recht oberflächlicher Kenntnis der Sache, dürfte das vorliegende, gründlich in den Gegenstand einführende Buch vielen Kollegen eine willkommene und dankenswerte Gabe sein.

Elberfeld. W. Fick.

Verschiedenes.

Handbuch für Jugendpflege. Herausgegeben von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Schriftleitung Dr. jur. **Fr. Duensing**-Berlin. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1912. 1. und 2. Lieferung. 12 bis 15 Lieferungen zu 4 Bogen, Preis je 80 Pf.

Herausgeber und Verleger haben sich hier zu einem besonders dankenswerten Unternehmen vereinigt. Die Gegenwart wendet ja der Jugendpflege, d. h. vor allem der Fürsorge für die schulentlassene Jugend, ein ganz neues und erstaunlich vielseitiges Interesse zu. Vielfach ähnelt ja dies Interesse der bekannten Fürsorge für den Brunnen, den man erst zudeckt, nachdem das Kind hineingefallen. Man möchte wohl wünschen, daß die Maßgebenden schon vor 50 Jahren auf eine Stimme wie die unsers Dörpfeld gehört hätten, der so ernstlich

auf die Gefahren der „Jugendwüste" hinwies; dann hätte wirklich etwas schon erreicht sein können und die Jugend nicht mehr mit einer so peinlichen Geflissentlichkeit vor der roten Flut der sozialistischen Jugendbewegung bewahrt zu werden brauchen. Aber das Gute kommt ja immer spät. Wenn es jetzt wenigstens kommt!

Einen schönen Beitrag hierzu bietet das in seinen beiden ersten Lieferungen vorliegende Handbuch für Jugendpflege. Ersprießlich kann ja auf diesem unendlich weiten Felde nur gearbeitet werden, wenn der Grund dazu in einer wirklich sachgemäßen, eindringenden Übersicht über die einschlägigen Verhältnisse gelegt ist. Die regelrechte Erzieherausbildung tut's hier nicht allein. Es kommen hier auf dem großen Gebiete so zahlreiche soziale, hygienische und juristische Momente in Betracht, daß der Jugendpfleger, auch wenn er geschulter Pädagoge ist, sich nur freuen kann, das gesamte Material in gut lesbaren, zuverlässigen, von den ersten Autoritäten verfaßten Einzeldarstellungen hier vereinigt zu finden. Namentlich die Lebensbilder aus dem Lebens- und Bildungsstand unsrer heutigen Jugend auf dem Lande, der Großstadt, Großstadtmädchen der unteren Klassen, Bürgerssohn, Bürgerstochter usw. sind Kabinetstücke feiner Beobachtung. Von hervorragender Bedeutung sodann sind die drei ärztlichen Aufsätze: Psychologie, Physiologie und Hygiene des Entwicklungsalters, die z. B. die Ernährungsfrage in vorbildlicher Weise beleuchten. Ebenso wichtig sind ferner die juristischen Beiträge: Der Minderjährige im Privatrecht, die Zwangserziehung — eine ungemein umsichtige Behandlung des ganzen Fürsorgeerziehungswesens — und der Minderjährige im Strafrecht.

Wir können das Gesamtwerk nur mit aufrichtiger Genugtuung begrüßen und sehen der Fortsetzung mit Freude entgegen.

Siebert, Dr. Otto, Geschichte der Philosophie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1912. 3. Aufl. 336 S. Preis 3,25 M.

Siebert bietet hier in seinem kurzen Abriß eine wirklich brauchbare Übersicht über das, „was jeder Gebildete aus der Geschichte der Philosophie wissen muß". Der weitschichtige Stoff ist trefflich geordnet und auch im einzelnen gut disponiert. Platon z. B. bekommt 6 Paragraphen: Historische Stellung, Leben und Schriften Platons, Entstehung und Gliederung der platonischen Philosophie, die erkenntnistheoretische Begründung, die platonische Ideenlehre, Physik und die Ethik. Und so ähnlich auch bei den anderen Meistern. Namentlich tritt die Bedeutung des Lebens und der Persönlichkeit des Denkers für seine Weltanschauung oft in ein überraschendes Licht. Der Verfasser bemüht sich recht erfolgreich, die schweren Probleme so verständlich wie möglich klar zu stellen. Dazu ein recht handliches Format, gutes Sachregister und erklärendes Verzeichnis der philosophischen Begriffe.

Daß die ganze ungeheure Geschichtsentwicklung nicht völlig gleichmäßig gewürdigt ist, daß die eigene Neigung und Abneigung bei den einzelnen Systemen sich zuweilen deutlich bemerkbar macht, soll kein Vorwurf sein. Die Herbartsche Schule, Lotze und Eucken z. B. kommen bei den Neueren sehr viel besser weg als Comte und Nietzsche, der vielleicht doch nicht bloß von der negativen Seite her hätte besehen werden können. Auch von der Bedeutung des Neuplatonismus gewinnt man keinen ganz klaren Eindruck. Doch dies sind nur geringe Ausstellungen gegenüber dem Werte des Ganzen. Das Buch ist nicht nur für Anfänger zu empfehlen, wenn es auch natürlich meist nur anregt, sich mit den kurz skizzierten Anschauungen selbst zu beschäftigen.

Dichterklänge aus Deutschlands großer Zeit, 1813—15, 1870/71. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1912. 4. Aufl. 212 S. Preis 1,40 M.

Diese Sammlung von 138 patriotischen Dichtungen zur Feier der nationalen Gedenktage in Schule und Vereinen ist sehr dankenswert. Unser schnellebendes Geschlecht vergißt ja so leicht, wird trotz aller „Bildung" so ungeschichtlich, so undankbar! Die gut ausgewählte Liedersammlung verdient weiteste Verbreitung. Dr. von Rohden.

Neue Bücher.

Duensing, Handbuch für Jugendpflege. Herausg. von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. 1. u. 2. Lfrg. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 80 Pf.

Kabisch, Lic., Erziehender Geschichtsunterricht. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 5,80 (6,50) M.

Vorländer, Karl, Immanuel Kants Leben. Leipzig, Meiner. 3 (3,60) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. C. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg.

Evangelisches Schulblatt.

Oktober.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Ziller und die Pädagogik der Tat.[1]

Von Hauptlehrer J. Schmidt, Würzburg.

„Und das Stärkste auf der Welt
ist doch der Gedanke."

Ungeachtet vieler auf echte Erziehung und Bildung gerichteten Bemühungen von Kinderfreunden, Schulleuten und Gelehrten konnte es nicht gelingen, den in unserer Lernschule spukenden Geist Basedows zu bannen. Durch das von begeisterten Versammlungsrednern in die Menge geworfene Wort: Pestalozzi für immer! wird dem stillen Zuhörer die auf dem Herzen liegende Last nicht zum Weichen gebracht, da er der unübersteiglich gehäuften

[1]) Die vorliegende Arbeit knüpft an an die Bewegung für den Werkunterricht; sie will auf den wertvollen Beitrag hinweisen, den Ziller für diese Sache, die also durchaus nicht so völlig neu ist, wie manche meinen, geleistet hat. Eine solche geschichtliche Würdigung darf nicht lediglich als Erfüllung einer Dankesschuld treuer Jünger gegen ihren Meister aufgefaßt werden, obgleich auch solches Danken schön und achtenswert ist, sondern sie entspricht auch einer auf allen Gebieten der Wissenschaften anerkannten Pflicht, das, was die Vorgänger geleistet haben, herauszustellen, um so rechte Klarheit zu schaffen über die Forderungen des Tages. Von hier aus gesehen ist also eine solche historisch kritische Arbeit nicht ein unfruchtbarer Dienst an der Vergangenheit, ein toter Kultus, den man mit verstaubten Heiligtümern treibt, sondern ein Dienst an der lebendigen Gegenwart. Es gehört eine solche Arbeit im Interesse der Kontinuität der pädagogischen Forschung ganz selstverständlich zu einer gewissenhaften wissenschaftlichen Arbeitsweise. Es fehlt freilich nicht an solchen, die eine solche Anknüpfung an Früheres als direkten Angriff, als Feindseligkeit gegen die neueren Bestrebungen auffassen. Wenn man also hier von einem Kultus sprechen will, so könnte man ihn in dieser Stellung der „Modernen" ihren eigenen, vermeintlich völlig neuen Erfindungen gegenüber finden. — Die Bedeutung Zillers für den Gedanken des Werkunterrichts ist in dieser Arbeit mit großer Gründlichkeit nachgewiesen. Wenn ältere Leser auch hier und da Bekanntes wiederfinden, so haben hier die jüngeren Leser, besonders alle mit Ziller nicht näher bekannte, eine schöne Gelegenheit, in dessen Gedankenwelt tiefer hineinzuschauen. Ziller ist doch nun einmal eine Erscheinung, die einen gesicherten Platz in der Geschichte der Pädagogik sich erworben

Hindernisse bei seinem Arbeiten am Kinde gedenken muß. Von dem großen Schweizer angeregt, hatte der Altmeister Diesterweg wohl auf seine Fahne geschrieben: Bildung fürs Wahre, Gute und Schöne! Aber erst die auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Erziehungslehre Herbarts und Zillers strebte die Kraftbildung mit zureichenden Mitteln im Hinblick auf ein ethisch gesichertes Ziel und bei voller Würdigung der Individualität an und konnte der Volksschule bessere Zeiten verheißen. Ob die unter dem Einflusse der Zeitströmung der letzten Jahrzehnte ausgebildete, die begonnene Entwicklung abbrechende Sozialpädagogik nach ihren Grundsätzen und Verfahrungsweisen imstande ist, den Kampf gegen die die Schule fesselnden Mächte weiterführen zu können, ist hier nicht der Entscheidung aufgegeben. Eine Fortführung der früher angebahnten Bewegung ist jedoch kaum die vor einigen Jahren aufgekommene Kunsterziehung, die zwar wieder mehr auf individualistischem Boden für die Beachtung der Kindesnatur eintritt, aber in ihrem Bestreben, der Bildung neue Bahnen zu weisen, bald an der Grenze anlangen wird, wenn sie sich den Weg nicht mehr von den Ideen, sondern von einem Idol, genannt Natur, will zeigen lassen.

Nun ist abermals von Zeitgedanken aus eine neue Erziehungsrichtung im Werden mit dem Schlagworte: „Pädagogik der Tat", die endlich zur Kraftbildung durchzudringen und sowohl der sozialen als der modernen Individualpädagogik gerecht zu werden gedenkt. In Aufsätzen über die „Arbeitsschule" wird Fehde angekündigt allem Wortkultus und durch Sorge für Anschauung, denkende Verarbeitung des Wissensstoffes und handelnde Darstellung in Aussicht genommen, daß unserer Zeit die so nötigen Tatmenschen zuwachsen.

Angenehm berührt, daß Vertreter der Arbeitsschule in den von Schulmännern und Volksfreunden ausgehenden Kritiken unseres Schulbetriebes manches Korn Wahrheit finden und daß sie Ernst gemacht wissen wollen mit der Ausführung längst verkündeter Grundsätze über Anschauung, Selbst-

---

hat; er hat den Gedanken einer streng wissenschaftlichen Behandlung der pädagogischen Probleme mit unerbittlicher Konsequenz verfolgt auf allen Gebieten, die er in Angriff nahm.

Daß zwischen Ziller und unserm Dörpfeld ein Gegensatz bestand hinsichtlich des Lehrverfahrens, werden sich die Leser gegenwärtig halten. Davon ist ja noch vor einiger Zeit in unserm Schulblatt anläßlich der Erörterung über das Quellenbuch und über das Realleſebuch ausführlich die Rede gewesen (Jahrg. 1910, S. 199 ff. und 242 ff und Jahrg. 1911, S. 485 ff.). Daß aber über diese Gegensätze hinaus beide Männer im höchsten Maße einander wertschätzten, ja daß insbesondere Dörpfeld keine Gelegenheit versäumte, seine Freunde auf die Arbeiten der Zillerschen Schule hinzuweisen, ist ebenso bekannt. Wir folgen also mit dieser Veröffentlichung einer guten Überlieferung unseres Schulblattes. Auch wo wir uns etwa ablehnend verhalten gegen die Weise Zillers, werden wir nicht vergessen, daß wir es mit einem Großen in unserer Fachwissenschaft zu tun haben. A.

tätigkeit, Ausbildung der Hand, um dem „Maulbrauchen" und der Schultyrannei ein Ende zu bereiten, ebenso, wenn sie die Religion auf Umgang gründen und dem Kinde ein Bewußtsein vermitteln wollen vom geistigen Arbeiten, wenn sie Berücksichtigung des Lebens beim Rechnen fordern, sowie Wahrheit im Aufsatze, Beschränkung des Lehrstoffes und als Lehrweise das Gespräch. Kein Erzieher wird auch ableugnen, welche fruchtbaren Wirkungen ein auf Selbsttätigkeit gegründeter Unterricht mit sich bringt, und daß von einem auf relative Vollkommenheit sehenden Arbeiten in der Schule nicht abgegangen werden kann.

Bei diesen Ausführungen begegnen nicht nur Gedanken Pestalozzis, sondern man gedenkt auch der Absichten eines Mannes, der Pestalozzis Geist in sich aufgenommen hatte, nämlich Zillers, und es wirkt verblüffend, daß Vertreter der Arbeitsschule gerade in der Lehre dieses Pädagogen einen schweren Anstoß sehen können und sich verpflichtet fühlen, durch ihre Werbungen „das Ende der Zillerschen Schule" herbeiführen zu helfen, damit die „Pädagogik der Tat" das Erlösungswerk in der Schule endlich erfüllen könne.

Ob die Lehren Zillers wirklich ein Hindernis für den pädagogischen Fortschritt bilden? Oder ob das Hindernis für die Anerkennung Zillers in mangelhaftem Quellenstudium liegt? Oder ob eine einseitige Befangenheit in modernen Theoremen die Schuld trägt? Wir wollen sehen.

I.

Man fordert neuerdings nicht nur eine intellektuelle, theoretische Ausbildung des Kindes, sondern eine das praktische Handeln, die voraussichtliche Berufstätigkeit berücksichtigende. Also praktische Tüchtigkeit für die Arbeit durch Arbeit, Vereinigung von Lernen und Arbeiten. Das Leben des Kindes muß zur Grundlage des gesamten Unterrichts gemacht und allen Seiten kindlichen Wesens Gelegenheit zur Betätigung zu geben gesucht werden. Daher verbesserter Kindergarten, wirklicher Anschauungsunterricht mit Betätigungen, Schulwanderungen, eigene Beobachtungen in Heimatkunde, Geographie, Naturkunde, dann Aquarien, Terrarien, Volièren, Raupenkasten, Schulgärten und Blumen im Schulzimmer, Erfahrungen als Grundlage im physikalischen Unterricht, Schullaboratorien; Lebensrechnen, Schreiben über Erlebnisse, durch Sprechen vorbereitetes Lesen und durch Zeichnen vorbereitetes Schreiben, sowie Handfertigkeitsunterricht.

A. 1. Nun, wie stellt sich dazu Ziller? „Man darf wohl behaupten, daß eine Schule, die erziehen soll, nicht ihre Schuldigkeit tut, wenn sie sich darauf beschränkt, daß sie bloß durch die Wissenschaften, die sie lehrt, zu erziehen, und nur die bildende Kraft, die in diesen eingeschlossen ist, für die

Erziehung zu benutzen sucht.“ Ziller fordert in seinen Schriften Ausführung der Fröbelschen Gedanken, allerdings mit Berücksichtigung des Volkstümlichen und wirklicher Kindergedichte und -Lieder, sowie Fabeln, aber mit Beibehaltung der Betätigungen. Er fordert einen Anschauungsunterricht, der diesen Namen verdient und nicht beim Sprachunterricht untergesteckt ist, und der über die Pestalozzischen Gedanken hinauslangt, dann Anschauungsunterricht und Heimatkunde durch alle Schuljahre; er will bei der Naturlehre nicht Ausgang vom Versuch und daß die Naturkunde in Beziehung zum praktischen Leben gebracht wird; er verteidigt einen Unterricht im Freien, will Sammlungen usw. angelegt wissen und stellt psychologisch angemessene Forderungen für Lesen und Schreiben, für Aufsatz und Rechnen auf, er will sorgfältigst den Umgang gepflegt und überwacht haben, und das Interesse will er durch Selbsttätigkeit erreichen, auch finden wir bei ihm einen technischen Unterricht. Wir müßten Bogen füllen, um die betreffenden Stellen nur einigermaßen auszuheben. Ziller ist also soweit noch immer modern.

2. Hier seien nur einige Gedanken über das Handeln und Tun aus seinen Werken aufgeführt. — Im Begriffe des Interesse liegt zunächst zwar nicht, daß sich der Schüler äußerlich betätigen müsse, denn die Natur des Gegenstandes kann ein Hervortreten in die Außenwelt nicht fordern, trotz aller Aktivität des Interesse. Es hat auch nicht gleich dem Begehren das peinliche Gefühl mühevoller Tätigkeit, das Lernen und Arbeiten darf nicht das drückende Gefühl der Anstrengung erwecken. Die Zöglinge sollen lernen und arbeiten, aber mit Freudigkeit. Sie sollen stets munter und heiter sein. Auch muß Wissen und Können im Handeln nicht zu Ende geführt werden. Aber die innere Regsamkeit des Zöglings mag sich, wenn ihr wirklich das Interesse zugrunde liegt, in Fleiß und Fertigkeiten aller Art äußern. Es ist das gerade die beste Art des Fleißes wie der Wißbegierde, wenn in ihnen das innere rege Leben wirkt, das vom Interesse ausgeht. Der Unterricht verzichtet nur bei dem Zöglinge auf dasjenige Tun, das aus dem Begehren entspringt. Sein letztes Ziel liegt allerdings, da er ein pädagogischer Unterricht ist, in seinem Einflusse auf ein sittliches Wollen und Handeln des Zöglings. Aber auf ein solches Wollen und Handeln selbst kommt es bei der intellektuellen Tätigkeit des Unterrichts nicht an. Es mag neben demselben hergehen, und die den Unterricht begleitende Zucht mag es überwachen, regeln, läutern; sie mag dazu mitwirken, daß es in den sittlichen Charakter des Zöglings aufgenommen werde.

3. Die allgemeine Bildung, womit der Erzieher den Zögling ausrüstet, sagt Ziller, hat schon eine praktische Seite. Denn man würde den Geist der Erziehungsschule nicht verstehen, wenn man glauben wollte, sie

schätze einen Teil des Unterrichts gering, weil er zugleich nützlich sei. In Wahrheit schließt die allgemeine Bildung die Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen in sich, welche sich in der Praxis des Lebens gebrauchen und verwerten lassen. Eine wohl durchgeführte Erziehung erzeugt immer eine Menge von wirksamen Kräften, die hineinreichen in die Geschäfte der Hauswirtschaft und Familie, wie in die des gesellschaftlichen Lebens. Namentlich übt der allgemein bildende Unterricht, wenn er von der rechten Art ist, schon von der Kleinkinderschule (Kindergarten) an Sinne und Hand und schließt keineswegs die körperliche Arbeit aus, weshalb auch gegenwärtig das Nähen und Stricken nicht so frühzeitig beginnen muß als ehemals; denn die Zartheit und Gelenkigkeit der Finger, die jenes verlangt, wird z. B. durch Fröbelsche Übungen sicher erlangt. Viele Fächer des Erziehungsunterrichts, besonders die Realien in Verbindung mit dem Zeichnen, führen ausdrücklich, wenn sie recht betrieben werden, in bestimmter Weise eine Gestaltung und Umgestaltung der Materie durch die Jugend mit sich. Selbst mit dem Studium der bibl. Geschichte und der Odyssee bringt Kohlrausch die Ausführung mechanischer Arbeiten in Verbindung, wie es Campe schon längst fürs Studium des Robinson angeraten hat. Die Erziehung arbeitet auch, obwohl sie sich nur die Bildung der einzelnen als solcher zum Ziel setzt, bei ihrer vollständigen Entfaltung doch zugleich auf gesellschaftlichen Sinn, auf Einsicht in die Naturgesetze und die sittlichen Ordnungen der Gesellschaft, auf gesellschaftliche Eigenschaften und Tugenden hin...

Ziller will also die wirklichen Antriebe zu körperlicher Arbeit, die schon der Erziehungsunterricht enthält, gehörig benutzt wissen. Als Frucht solcher Betätigungen erwähnt er: Umsicht, geistige Beweglichkeit, Gewandtheit unter neuen Verhältnissen, Erfindungsgeist.

4. An einer anderen Stelle der „Grundlegung" können wir lesen: Am schlimmsten (ist es), wenn mit den Kenntnissen, die angeeignet worden sind, gar kein Bewußtsein davon verbunden ist und keine praktische Übung zur Verwertung der Kenntnisse und Ausbildung eines Könnens... Daher sagt schon Pestalozzi: Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter macht, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten. Gerade darin besteht aber eine Erbkrankheit aller Erkenntnis und aller Erziehungsschulen, und es ist das eine besondere Art von Scholastizismus, daß das theoretische Wissen nicht immer in den Dienst des praktischen Könnens und Tuns gestellt wird, und sogar aus der ästhetisch-ethischen Erkenntnis keine entsprechende Gesinnung, kein Einfluß auf Sittlichkeit, Gemüt und Charakter hervorgeht. In der Tat sollte das Wissen in keiner Erziehungsschule weiter reichen als die Sphäre der Anwendung und Übung, und alles

Wissen, das nicht praktisch werden könnte und keine Beziehung auf die Praxis des Handelns hätte, sollte ausgeschlossen sein.

5. Es sei hierzu nur noch angeführt, was er über die technischen Beschäftigungen (Werkstatt) sagt: Sie sollen zur Ausbildung der Hand dienen, auf welcher die Intelligenz ebenso gewiß ruht wie auf dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit der Empfindungen, welche uns durch die Sinne zugeführt werden. Sie stehen deshalb in einem ähnlichen Verhältnisse zum Ganzen der Bildung wie die Heimatkunde. Wie diese dem Geiste Stoff und Form der Erfahrung vermittelt, so habe jene, vom Legen, Flechten, Falten, Ausschneiden usw. des Kindergartens ausgehend, die Geschicklichkeit der Handbewegungen auszubilden, wodurch es dem Geiste möglich wird, in zweckmäßiger und sicherer Weise auf die Außenwelt einzuwirken. (Der schon vorhandene Wille und das daraus hervorgehende Tun hat immer eine kräftigende und belebende Rückwirkung auf die Erkenntnis. Daraus darf jedoch nicht abgeleitet werden, daß der Wille dem Erkennen vorangehe.)

Zu technischen Beschäftigungen geben auch die übrigen Unterrichtsgegenstände und das Schulleben Veranlassung. Hierher gehören z. B. das Anlegen von Naturaliensammlungen, das Anfertigen von Apparaten, das Ausbessern kleinerer Schäden an Büchern und sonstigem Inventar, die Herstellung von Reliefbildern, das Ausschneiden von Rumpfgestalten der Erdteile und Länder, das Spielen einer Melodie auf dem sogenannten Glasklaviere usw. Bei dem Flechten sind Zählübungen anzustellen, ferner ist dabei Unterscheiden der Farben zu üben und Einordnung der Schattierungen in die Reihe des Spektrums vorzunehmen.

Die technischen Beschäftigungen sind zugleich als Vorübungen für das Zeichnen wie für Mathematik zu betrachten; daher gehört malendes Zeichnen der Gegenstände zu ihnen. Bezugnahme auf die technischen Beschäftigungen gehört zum Unterhaltungsstoffe z. B. der Geometrie. Jeder Arbeit sollen analytische Überlegungen vorausgehen, die sich auch auf den rechten Gebrauch der Werkzeuge beziehen. Ein Lehren nach Formalstufen ist hier nicht am Platze. Es dürfen nicht mehr als höchstens drei Abteilungen für verschiedene Arbeiten, die gleichzeitig verfertigt werden, bestehen. Für einzelne ungeschickte Arbeiter sind Helfer aus der Zahl der Schüler zu berufen. (Über Bell-Lankaster urteilt er in der Grundlegung.) Wenn keine Mitteilungen des Lehrers an alle stattfinden, ist Freiheit des Sprechens, der (geordneten) Unterhaltung, ja des gemeinsamen Gesanges (ohne Störung der Arbeit) gestattet. — Er redet dann über Gipsarbeiten, über Siegellack, über Faltarbeiten, Stoffvergeudung, Geographie-, Geschichts-, naturkundliche Spiele, über Bildererklärungen, über das Eigentumsrecht an

den Produkten. Die Schüler der Elementarklasse haben das, was sie zeichnen sollen, immer vorher in den technischen Beschäftigungen zu legen, auszuschneiden, zu kleben oder zu falten, zur Einübung von Größe und Gestalt nach den quadratischen Punkten auch an dem Rechenbrette mit Knöpfen anzustecken. — Interessante Ausführungen über das Zeichnen, Singen und Turnen gehörten auch hierher, um zu zeigen, daß Ziller nicht nur eine theoretische oder intellektuelle, also unpraktische Bildung im Sinne hatte.

B. Ziller erklärt sich aber noch genauer. Er unterscheidet ein Lehren um der allgemeinen Menschenbildung willen und ein Lehren um eines Nebenzweckes willen, das ist das Streben, einem jungen Menschen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die unter den Gesichtspunkt bloßer Tauglichkeit zu äußeren Lebenszwecken fallen.

Um nun eine Mischung der verschiedenen Elemente zu verhüten, die in solchen Schulen vereinigt sind, müssen in einer und derselben Schule zweierlei Unterrichtsweisen nebeneinander zur Anwendung kommen, von denen die eine den Anforderungen der Erziehung, die andere den Nebenzwecken angepaßt ist. Beide Unterrichtsweisen dürfen nicht miteinander vermengt werden. Darum fordert er, den Hauptklassen auch Nebenklassen beizugeben.

Die Nebenklassen müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen und den Grund legen für den berufsmäßigen Unterricht... Die Berufswissenschaft soll natürlich nicht in ihrer ganzen Ausdehnung gelehrt und noch weniger regelmäßig geübt werden. Es handelt sich um eine Propädeutik zur Berufswissenschaft, um Vorübung für die Tüchtigkeit zum Berufe, um Grundlegung der künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft.

Das hält er von großer Bedeutung für die bessere Einrichtung des Hauswesens und der Kinderpflege, für einen zweckmäßigen, intellektuellen Betrieb der Landwirtschaft und Gewerbe, für Ausbildung der gesellschaftlichen Tugend und Talente, für Wertschätzung untergeordneter Dienstleistungen.

Aber diese Betätigungen sollen nicht unmittelbar in den Dienst der Gesellschaft gestellt werden. Volksschulen dürfen keine vollständige Anweisung zur Berufsarbeit geben, dürfen nicht ganz oder zum Teil Arbeits-, Ackerbau-, Industrieschulen werden.

Er geht auch auf die Geschichte der Arbeitsschulen ein, erwähnt Kindermann, Wagemann, die Berliner Realschule. Sie ersetzen die Nebenklassen der Volksschule. Dann beschreibt er den Nutzen, die Bedeutung solcher Schulen.

Bei den Nebenklassen nennt er als einfache Übungen: Übung im Drechseln, im Umgehen mit Hammer, Säge, Hobel, Bohrer, Feile; Übungen

im Okulieren, Pfropfen, Kopulieren, Beschneiden, Säen, Pflanzen; Stricken, Häkeln, Arten von Nähten, Stopfen, Zuschneiden, Knopflöchermachen, nähendes Zeichnen; Übungen in den Arbeiten der Hauswirtschaft und Kinderpflege. Dann will er Verknüpfung und Zusammensetzung der Übungen z. B. bei weiblichen Handarbeiten, bei der Gartenkultur, bei Anfertigen der Arbeiten aus Papier, Pappe, Holz, Ton, Flechtwerk. 4—5 Wochenstunden sollen auf die Arbeiten in den Nebenklassen verwendet werden, in der Volksschule vom 10. Jahre ab.

Jede Hauptgattung der künftigen Berufsgenossen soll in einer besonderen Nebenklasse vereinigt werden. — Dann redet er ausführlich über den Zusammenhang von Haupt- und Nebenklassen und stellt den Nutzen der Anfügung von Nebenklassen dar. — In seiner allgemeinen Pädagogik kommt er ebenfalls auf diese Dinge und empfiehlt das Handwerkerbuch von Barth und Niederley. — Trifft also hiernach wieder nicht der Vorwurf, daß Ziller nur eine theoretische Pädagogik geboten habe, so wird dieser ganz hinfällig, wenn wir von seinen Ausführungen über die Zucht Notiz nehmen, wo er dem Lehrer Handreichung bietet, um das sittliche Wollen zur sittlichen Tat werden zu lassen. Darüber später.

II.

Aber man setzt weiter aus, Ziller stelle in einseitiger Weise nur ein ethisches Ziel auf. Wie ist es damit? Ziller steht auf dem Grund, der gelegt wurde von den Pädagogen Comenius, Pestalozzi, Niemeyer, Herbart, und verlangt, wie auch vor Jahren die allg. deutsche Lehrerversammlung, allgemeine Menschenbildung.

Wenn wir das Kind ansehen, muß uns Erbarmen erfassen über seine sittliche Gemütslage, und als Menschenfreunde beschließen wir, der Familie zu helfen und der Kirche vorzuarbeiten, indem wir den Naturmenschen durch Anbildung idealer Züge höher zu heben suchen. Und mit diesem Ziele will Ziller alle Maßnahmen der Schule, Leitung, Unterricht und Zucht, in Beziehung gesetzt haben; darum soll auch der praktische Unterricht immer noch in Verbindung bleiben mit der allgemeinen Bildung. Nicht nur der Gesinnungsunterricht, auch der andere Unterricht soll dazu beitragen, unbeschadet der Wahrung seiner Eigenart, daß der Mensch eine ideale Richtung in seinem Streben bekomme, nach dem Bibelworte: Suchet vor allem das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit, alles andere wird euch dazu gegeben werden. Nur so kommt in den Menschen Einheit und Zusammenstimmung, der Grundzug der Persönlichkeit. Einheit des Erziehungszweckes schließt eine vielseitige Bildung nicht aus. Über die Unmöglichkeit der Allseitigkeit spricht Ziller in der Grundlegung.

Welche Ziele setzen die Neueren? Man nennt nur eines, wir werden sehen, ein einseitiges und unzulängliches. Man will den Zögling zum zweckmäßigen Handeln befähigen. Diese Aufgabe leitet man her von der Natur des Menschen und den Bedürfnissen der Gemeinschaft. Darf man, statt aus der Ethik, aus der Natur die Aufgabe des Menschen nehmen? Man kann gar nicht, da die Natur keine Aufgabe stellt. Die Frage ist in der Erziehungswissenschaft längst entschieden. In der Natur des Kindes findet man freilich verschiedene Züge, und jeder Zug hat Berechtigung zur Ausbildung, wenn wir damit nicht gegen die Ethik verstoßen; denn wir werden doch keine schlimmen Züge ausbilden wollen. Das Ziel des Menschen ist eben kein natürliches, sondern ein ethisches. Man nimmt es aus der Ethik und nicht aus der Anthropologie, sonst wird uns gar nicht gesagt, wozu die Erziehungsmaßnahmen führen sollen.

Tut man das nicht, so bleibt nichts übrig, als von der Gemeinschaft das Ziel stecken zu lassen, und so geschieht es hier. Eine Gemeinschaft ist zunächst der Staat. Aber die Gesellschaft ist nicht nur der Staat. Das Kind gehört auch einer Kirche an, abgesehen von anderen Gesellschaftskreisen. Die alte Frage tritt auf: Ist der einzelne Mensch Selbstzweck oder Mittel zum Zweck der Gemeinschaft? „Die Gesamtheit kann kein unbedingt wertvolles Gut sein, die Gesellschaft kann nicht als sittlicher Endzweck gelten, wenn nicht die einzelne Persönlichkeit in erster Linie die Würde des Selbstzwecks hat. Ohnedies kann ein wahres gemeinschaftliches geistiges Leben nur von Persönlichkeiten betätigt werden, welche innere Selbständigkeit erzielt haben oder ernstlich erstreben. Andererseits wäre es wahnwitzig zu leugnen, daß die einzelne Persönlichkeit nur in der Gemeinschaft zur gedeihlichen Entwicklung kommt."

Im Heidentum war der Staat Selbstzweck. Das Christentum brachte den unendlichen Wert der Menschenseele zu Ehren. Wir hätten hier also eine rückläufige Bewegung vor uns, wenn der Staat wieder als ausschlaggebender Faktor angesehen würde. — Die Gesellschaft verlangt, daß der Zögling zum zweckmäßigen Handeln befähigt werde, sagt man. Die höchste Intelligenz, das tiefste Gemüt erlangten ihren Wert erst, wenn sie in tatkräftigem Handeln nach außen wirkten. Überall schätze man den Menschen nach seinem Tun, nach der Tüchtigkeit und Zweckmäßigkeit seines Handelns.

Welche Gesellschaft verlangt dies? Der Staat? Wer im Staat? Vielleicht die Staatsmänner. Können die, welche die Macht in Händen haben, nicht fordern, was im Gewissen verwerflich ist? Geschah das nicht schon? Warum soll ihre Meinung als allgemeine Richtschnur gelten? Ein für den Staat zweckmäßiges Handeln kann also für den einzelnen recht unzweckmäßig sein, wenn es sein Gewissen in Unruhe versetzt. Stellen die

Parteien das Ziel auf, so geraten wir wieder in dieses Dilemma. Ist das eine richtige Lösung, wenn man den Wert des einzelnen und das Einspruchsrecht des Gewissens zum Opfer bringt? Die Männer, die die Verfassungen festgesetzt haben, hatten eine andere Ansicht von der Freiheit der Gewissen. Läßt man den Wert des Menschen erst dann gelten, wenn tatkräftiges Handeln nach außen wirkt, so verneint man tatsächlich das Gewissen, denn der Wert des Menschen liegt nicht zunächst in seinen Taten, sondern in seinem Willen. Das ist eine Fundamentalwahrheit jeder Ethik, die ihren Gesichtspunkt nicht verloren hat, und die von den ethischen Bewußtseinstatsachen ausgeht. Niemand kann freilich dem Menschen ins Herz sehen, und so hält sich die Gesellschaft an die Leistung. Damit wird aber die Ethik nicht umgestürzt. Oder soll die Kirche es sein, die nur brauchbare Menschen ausgebildet haben will? Die christliche Kirche würde sich selbst aufgeben, wenn sie damit zufrieden wäre. Jesus und die Apostel waren in ihrer Religionsgemeinschaft ganz unbrauchbare Menschen und ihr Handeln war höchst unzweckmäßig. In Staat und Kirche kann der „brauchbare" Mann recht gut seinen Vorteil im Auge haben, wenn er nur legal und korrekt handelt. Ziller war sich allerdings über diese Fragen sehr klar und wußte, warum er sein Erziehungsziel so formulierte, das jetzt als „einseitig" angesehen wird.

III.

Allein nicht nur die ethische Grundlegung ist den Neuerern ein Stein des Anstoßes, sondern auch die psychologische Lehre, nach der Ziller seine Methodik gestaltet und worauf er seine Erziehungsmaßnahmen stützt. Herbarts Psychologie sei durch Wundt und Ziehen in dem Punkte überwunden, daß das Primäre im Seelenleben die Vorstellung sei und sich aus der Wechselwirkung der Vorstellungen das übrige seelische Geschehen ergebe. — Herbarts Psychologie wird von Wundt intellektualistisch genannt, seine eigene als die richtigere, die voluntaristische bezeichnet. Wundt hat damit zwei Schlagwörter geprägt, die bei den Bücherpsychologen ihre Wirkung insoweit getan haben, daß sie die Psychologie Herbarts, als zum alten Eisen geworfen, keines Blickes mehr würdigen. Wundt selbst will freilich sehr viel von Herbart gelernt haben.

O. Flügel stellt im 31. Jahrbuch d. V. f. w. P. beide Psychologien, die Herbarts und die der Voluntaristen, gegenüber. Intellektuell nennt man die Psychologie Herbarts, weil Herbart mit Vorstellung die einfachsten zugänglichen geistigen Elemente bezeichnet. Allein das, was er Vorstellung nennt, hat gar nichts mit einer intellektuellen Tätigkeit zu tun. Das erste Material fürs geistige Leben sind die Sinnesempfindungen. Doch Herbart

sagt selbst, daß Gefühle und Begehrungen frühere Produkte seien als Vorstellungen. Das erste geistige Erzeugnis ist das Gemeingefühl. Flügel findet in dieser Beziehung zwischen beiden Schulen keinen Unterschied.

Dann berichtet Fl., was für eine Bedeutung Wundt der Vorstellung gibt. „Wenn wir genau reden wollten, sollte das Wort Vorstellung erst bei den Anschauungen eintreten... Bloße Empfindungen enthalten nichts Intellektuelles."

Weiter beanstandet Wundt, daß Vorstellungen bei Herbart Dinge, selbständige Wesen seien. Die voluntaristische Psychologie sehe darin Prozesse. Nach Herbart sind aber, führt Fl. aus, die Vorstellungen nicht reale Dinge, sondern Akte, Tätigkeiten der Seele, es sind innere Zustände, Prozesse. Hier ist also wieder kein Unterschied zwischen beiden Schulen. Ja, der Herbartianer könnte sagen, jede Vorstellung ist ein Wille, nämlich eine Selbsterhaltung der Seele, diese selbst erhält sich, will ihre Qualität behaupten. Dieses gelte noch vielmehr von den zusammengesetzten geistigen Gebilden, entstanden durch die Wechselwirkung der Vorstellungen, niemals herrscht Passivität, alle geistigen Geschehnisse sind Prozesse.

Nach dem Sprachgebrauch der Voluntarier könnte man das Wogen oder das labile Gleichgewicht der geistigen Zustände Wille nennen. Man könnte sagen, der Wille, nämlich Veränderlichkeit, beherrscht alle geistigen Vorgänge und ist nicht von ihnen zu trennen. Außerdem hebt Herbart hervor, daß Vorstellen, Fühlen, Wollen nur abstrakte Allgemeinheiten seien.

Flügel weist dann nach, daß die Lehre Wundts hinauslaufe auf den widersinnigen Gedanken einer Tätigkeit ohne Tätiges (weil er die Seele als Substanz nicht gelten läßt) und zuletzt auf den des absoluten ursachlosen Werdens. Gegen dieses absolute Werden gibt es aber gewichtige Einwände. —

Nach Wundt verschwinden die Vorstellungen, und jede Reproduktion ist eine neue Vorstellung. Dazu sagt Fl.: Man wird fragen, woher weiß man das, daß die Vorstellungen gänzlich für immer verschwinden, daß, wenn ich jetzt mir das Bild meines Freundes zurückrufe, es nicht mehr das alte Bild ist, das ich einst durch die Sinne in mir aufgenommen habe? Woher weiß ich, daß es jetzt in der Erinnerung ein Neues ist?... Hat das lebendige Ich die Kraft, hinterher ein Bild tausend- und abertausendmal als Erinnerungsbild rein aus sich selbst, ohne daß von dem sinnlich Wahrgenommenen auch nur eine Spur zurückbleibt, zu erzeugen, warum ist dieses Ich nicht imstande, von vornherein das Bild aus sich selbst ohne Mitwirkung des Sinnes hervorzubringen?

Und wie stimmt damit, daß der Charakter doch auch bei Wundt ein Beharrliches ist, dessen Handlungen sich sogar in vielen Fällen voraussagen lassen, also nichts unaufhörlich und regellos Wechselndes sein können. Aber

Wundt selbst spricht von den im ganzen sich gleich bleibenden Elementen des geistigen Lebens. Entwicklung kann immer nur da stattfinden, wo die Elemente beharren, nicht verschwinden, nicht sich verwandeln, sonst ist in jedem Augenblick etwas völlig Neues vorhanden.

Intellektuell kann man die Psychologie Herbarts nur aus Mißverständnis nennen. Erst durch Wechselwirkung der einfachen Elemente in der Seele entsteht das, was wir Anschauung, Erkenntnis oder auch Irrtum nennen. Ebenso gehen aus der Wechselwirkung der ersten Elemente Gefühle und Strebungen hervor. Das intellektuelle Moment des Erkennens ist nicht weniger erst ein Erzeugnis der Wechselwirkung des ersten psychischen Materials, als es Gefühl und Begehrungen sind. Man könnte Herbarts Psychologie gerade so gut eine Gefühls- oder Willenspsychologie nennen. Intellekt ist erst eine sekundäre Erscheinung, gerade wie Gefühl und Begehrung, ja eine spätere Erscheinung als Fühlen und Begehren.

Auch ist Herbart weit entfernt von der Psychologie der Aufklärungszeit, die da meinte, das Willensvermögen werde sofort in Begehrung und in die rechte Richtung versetzt, sobald man nur den Verstand über das rechte Ziel aufkläre. Es wird gegen die Psychologie Herbarts eingewendet: Man erkenne so vielfach das Gute als gut und tue es doch nicht. Die Einsicht, der Intellekt, werde gar oft nicht von selbst zum Willen. Davon ist Herbart fern. Ebenso von der Meinung der Gefühlsperiode: Stellt nur dem Gefühl recht beweglich das Gute und Schöne vor, dann wird der Wille es schon ergreifen. Nach Herbart ist das Wollen etwas ganz Eigentümliches, etwas Neues, was nicht Erkennen und nicht Fühlen ist, wohl aber nie ohne beides.

Auch bei den Voluntariern ist der Wille trotz der Annahme der Ursprünglichkeit des Willens nicht von selbst tätig. Der Wille kann durch Vorstellungen und Motive modifiziert oder bestimmt werden.

Bei den Voluntariern soll durch Annahme der Allbeseelung die Kluft zwischen materiellen Erscheinungen und geistigen Vorgängen überbrückt werden. Dies geschieht auch von Herbart mit der Annahme der inneren Zustände in allen Elementen der Natur. Aber bei Herbart bemerkt man die feste Bestimmtheit der Wörter und Begriffe. Wollen ist ihm nicht der Anfang, sondern eine der letzten und höchsten Stufen geistiger Entwicklung. Herbart ist fern allem phantastischen, mystischen Wesen. Aber die Allbeseelung der Voluntarier ist ein Produkt der Phantasie.

In pädagogischer Beziehung führt die Ansicht der Voluntarier, die einen ursprünglichen Willen annehmen, dahin, daß sie alle Pädagogik verneinen. Wenn der Wille die erste Ursache ist, so ist er etwas, das nie determiniert werden kann. Daher darf man auch nicht versuchen, auf

Menschen einzuwirken. Aber in ganz inkonsequenter Weise will Wundt durch Vorstellungen auf den Willen einwirken! Auch von Külpe wird angegeben, wie man die Aufmerksamkeit hervorruft. Er betrachtet aber alle Aufmerksamkeit als einen Willen. — Zuletzt zeigt Flügel, wie der Voluntarismus jede wissenschaftliche Forschung und Verständigung von vornherein abschneidet. —

Über Ziehen verbreitet sich Schwertfeger in einer langen Abhandlung im 33. Jahrbuch d. V. f. w. P. und weist nach, daß der Satz Ziehens unberechtigt ist: Herbarts Psychologie habe keine direkte Bedeutung mehr, sondern nur noch eine indirekte, historische, und die physiologisch-experimentelle müsse die Alleinherrschaft beanspruchen. Weder in ihren Prinzipien und Methoden noch in den einzelnen Lehren sei sie als überwunden anzusehen. Aber wir unterschätzen nicht die Bedeutung der physiologisch-experimentellen Psychologie. Daß das Ausgehen von bestimmten metaphysischen Grundanschauungen die Psychologie Herbarts verdorben habe, ist von Ziehen nicht bewiesen. Ohne Metaphysik ist keine Wissenschaft, also auch keine Psychologie möglich. Selbst Ziehens Psychologie ist von Metaphysik nicht frei. —

Wie verhält es sich mit der psychologischen Erklärung und Bedeutung der Tat? In dem Willen liegt nach Herbartischer Lehre die Vorwegnahme der Handlung. Wenn ich will, erlebe ich sie schon vorher. Die Handlung gelingt in meinem Vorstellen. Darum führe ich sie aus, weil ich sie schon im Vorstellen habe. Was ist also Tat? Ausführung eines Willens. Erst ist der Willensgedanke da, und dann geschieht die Willensverwirklichung, das ist die äußere Tat, die Handlung. — Wer eine Tat ausführen will, muß sie sich zutrauen.

Mut, Energie beruht aber auf der Bewegungsvorstellung. Was ist diese als Bewußtseinsinhalt? Bei der Bewegungsvorstellung haben wir kein Bild wie bei der Sachvorstellung, sondern wir erleben in uns, daß sich eine Kraft regt. Wir wissen um unsere Kraft, die in der Seele liegt, auch um ein Wieviel der Kraft. Die Bewegungsvorstellung ist also Kraftaufwands-Vorstellung zum Zweck der Ausführung einer Bewegung. Die Bewegungsvorstellung erfährt eine Bildung dadurch, daß Bewegungen geschehen. Dadurch bekommt man Erfahrung vom Maß der Kräfte, das erforderlich ist. Die Bewegungsvorstellung wird durch Bewegung gelehrt. Daher die Bedeutung des Turnens, des Spiels. Das Kind soll also Veranlassungen haben, sich etwas zuzutrauen und zwar so, daß Steigerung eintritt. Macht es oft günstige Erfahrungen, so wird es im Willen beeinflußt. Wenn in einem Menschen oft Bewegungsvorstellungen erlebt werden, wenn er sich oft als einen Grund von Tätigkeit findet, so wirkt das auf die geistige Frische zurück. Darum durften sich bei Ziller die Kinder

frei bewegen, und Dörpfeld wurde deshalb nachgesagt, er verstehe nicht Disziplin zu halten. Zur Pflege der Bewegungsvorstellung gehört, daß die Bewegung vom Kinde ausgeht. Es soll nicht immer nachmachen. Geistige Regsamkeit ist oft geknüpft an Bewegung des Körpers. Dürfen die Kinder handeln, so wirkt das zurück auf die geistige Lebendigkeit. Im Gesicht liest man die Lustgefühle, wenn die Kinder etwas machen dürfen. Der Lehrer soll sie möglichst gewähren lassen. So soll das Kind auch beim Unterricht sich frei äußern dürfen, es soll aus sich herausgehen. Pflege des Selbstgefühls wirkt auf die Produktivität zurück. Zum Aussprechen der Wahrheit gehört Mut. Auch die Sprachvorstellung ist Bewegungsvorstellung. Das Interesse wird erzeugt durch gelingende geistige Arbeit. Diese wird Quelle eines Kraftgefühls und dadurch Quelle von Leichtigkeit und Lust. Diese zwei Eigenschaften machen aber noch nicht das ganze Interesse aus, die dritte, das Bedürfnis, beruht auf Schätzungsgefühlen (Psychologische Studien von P. Zillig). Wir werden auf diese Seite zurückkommen.

Wir sehen, daß die „alte" Psychologie vollständig ausreicht zum Einsehen der Bedeutung der inneren Vorgänge, worauf die Tat beruht.

(Fortsetzung folgt.)

Weltanschauung und Erziehungsideal.

Vortrag von Seminardirektor Klaehn-Neukloster i. M.

„Weltanschauung und Erziehungsideal": ist das ein Gegenstand für unsere heutige Zeit? Wie man die Frage auch fassen möge, die in ihm liegt, es handelt sich um eine philosophische, über die praktische Wirklichkeit weit hinausgreifende Frage, um eine Frage, die deswegen auch Persönlichkeiten von ausgeprägtem Wirklichkeitssinn vielleicht nicht interessiert, ja vielleicht den Lebenskünstler und tüchtigen Berufsarbeiter überhaupt nicht angeht.

Wir leben in einer Zeit von scharf ausgeprägter Eigenart. Ob wir uns lediglich als Persönlichkeiten und Kinder unserer allgemeinen Zeitverhältnisse fühlen, oder ob wir uns als Lehrer und Angehörige unseres pädagogischen Zeitalters ansehen: wir leben im 20. Jahrhundert, und dieses beginnt schon anders, als das 19. schloß, und unterscheidet sich vollends von allen anderen voraufgegangenen. Die Welt steht im Zeichen der technischen Fortschritte, sie hat Neuerungen unerhörter Art hervorgebracht. Wir erobern mehr und mehr die Erde und ihre Kräfte und haben das Empfinden, als könnten wir die Natur spielend meistern. Das Zeitalter ist ein tech-

nisches geworden, nachdem es schon vorher ein naturwissenschaftliches gewesen war. Jetzt arbeitet die exakte Naturwissenschaft der Technik vor, und diese gibt wieder jener neue Antriebe. Folgerichtig schafft dann unsere Zeit ungemessene materielle Werte und Güter. Ein gewaltiger Verkehr bringt alles Gewonnene in den geschwindesten Umlauf, alles, Materielles, aber auch, das wollen wir nicht übersehen, Geistiges.

So zeigt sich unsere Zeit, wenigstens für jeden, der sie oberflächlich betrachtet.

Wir finden auch in der pädagogischen Welt vieles, was jenem allgemeinen — wirklichen oder scheinbaren — Gepräge entspricht. Auch hier eine früher unbekannte Schnellebigkeit. Gewiß, zunächst eine früher nie gekannte Rührigkeit. Wir leben in einer Zeit fröhlichen, emsigen Schaffens, und nicht bloß erzeugen Landwirtschaft und Industrie Werte, die unsere Jugend leiblich versorgen, sondern es erzeugt die Wissenschaft und mit ihr die Pädagogik auch immer neue Werte, die unserer Jugend geistiges Bedürfen befriedigen. Aber unser pädagogisches Zeitalter leidet andrerseits an einer gewissen Unrast. Ansichten, die eben noch als vollwertige Münze gegolten haben, sind jetzt außer Kurs; Ideale, denen gestern manche nachjagten, gelten heute als Phantome. Vor allem läßt sich nicht bestreiten, daß eine große Anzahl von bedeutsamen pädagogischen Problemen durchaus auf dem Boden des nüchternen, praktischen Bedürfnisses entstanden sind und entsprechend auch über das Gebiet der Praxis wenig oder gar nicht hinausweisen. Fragen der Methode, Schulorganisationsfragen, Fragen sodann, wie sie die neue experimentelle Pädagogik und Didaktik beantworten, tauchen immer wieder in neuer Fassung auf; sie werden lebhaft erörtert, und wer sie geistvoll und überzeugend beantwortet, findet stets eine besonders dankbare Hörerschaft. Praktisches, mittelbar oder unmittelbar Praktisches wird von der Leserschaft unserer Blätter gefordert.

In diese bewegte und lebendige Welt hinein tritt die Aufforderung, eine Weltanschauung zu bilden und nach ihr das Erziehungsideal zu gestalten, mit einem feierlichen und gehaltenen Ernst, der nun fast fremdartig anmutet.

Tatsächlich aber sind Weltanschauungsfragen unserer Zeit nicht so fremd, als es auf den ersten Blick scheint. Zunächst mag schon darauf hingewiesen werden, daß die Beschäftigung mit der Philosophie seit etwa vier Jahrzehnten in weiten Kreisen Anklang gefunden hat und weiter Anklang findet, selbst in unserem technischen und exakt wissenschaftlichen Zeitalter. Das Auftreten der Pädagogik nötigt zur Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Psychologie, diese aber treibt wiederum in philosophische Gedankengänge hinein. Von den Hochschulkursen aus finden auf zahllosen Wegen

philosophische Probleme ihren Weg in weite Schichten unseres deutschen Volkes. Wo aber philosophische Neigungen herrschen, stellen sich auch Weltanschauungsfragen folgerichtig ein.

Wir wollen freilich die philosophischen Stimmungen unserer Zeit nicht überschätzen. Nicht in unseren Kreisen, aber sonst vielfach sind Modephilosophen wie Nietzsche, der mehr Dichter als Philosoph ist, und Häckel mit seinen „Welträtseln", einem, philosophisch betrachtet, unglaublich oberflächlichen und ungründlichen Buch, einem Buch, das Paulsen gelesen hat „mit brennender Scham" über den Stand der allgemeinen und der philosophischen Bildung unseres Volkes.

Wie stark die Frage der Weltanschauung unsere Zeit beschäftigt, ist auch daraus zu ersehen, daß Kenner von einer „Weltanschauungsnot" der Gegenwart reden dürfen. „Weltanschauungsnot": das heißt, in unserer Zeit herrscht ein Ringen um die Weltanschauung, ein heißes Ringen darum, ein tiefes Sehnen darnach; aber Ringen und Sehnen führen nicht zum Ziel. Viele finden überhaupt keine Weltanschauung, die sie befriedigte, und vor allem herrscht unter denen, die eine gefunden haben oder gefunden zu haben meinen, ein großer Widerstreit.

So ergibt sich für uns freilich die Mahnung, in unserer hastenden und jagenden Zeit über den tausend praktischen Problemen und Strebungen die Vertiefung unserer Erziehungsideale an einer geschlossenen Weltanschauung nicht zu vergessen; aber angesichts der Weltanschauungsnot der Gegenwart sind wir da wieder in einer üblen Lage. Oder vielleicht nur scheinbar?

1.

Wenn wir uns über den Zusammenhang zwischen Weltanschauung und Erziehungsideal verständigen wollen, müssen wir uns zunächst über die beiden Begriffe selbst einig geworden sein.

Der Begriff „Weltanschauung" wird leicht verwechselt mit „Weltbild" einerseits und „Lebensanschauung" andrerseits. — Unser „Weltbild" gewinnen wir durch die Beobachtung alles dessen, was uns umgibt, und unser selbst, soweit wir Gegenstand unserer eigenen Wahrnehmung sind. Die Gesamtheit alles dessen, was wir aus der Welt in unser Bewußtsein aufgenommen haben, ist unser Weltbild. Zurzeit vor unserem geistigen Auge steht immer nur ein geringer Teil davon. Selbst das verhältnismäßig vollkommenste Weltbild ist lückenhaft; doch ist das wissenschaftliche Weltbild weniger lückenhaft als das natürlich entstandene. Andrerseits drängen sich fortwährend Fehler in unser Weltbild hinein und müssen sich Fehler hineindrängen, solange unsere Sinne, mit denen wir beobachten, die Werkzeuge (Mikroskope, Teleskope usw.), mit denen wir unsere Sinne unterstützen,

und unsere Schlüsse, mit denen wir unsere Beobachtungen verbinden, noch Mängel aufweisen. Viele Lücken sind im Laufe der Zeiten ausgefüllt und viele Fehler ausgemerzt. So sind wir von dem ptolemäischen „Weltbilde“ zu dem kopernikanischen fortgeschritten. Wir können auch von einer kopernikanischen „Weltansicht“ reden; aber der Ausdruck „kopernikanische Weltanschauung“ ist nicht statthaft, wenigstens würde er etwas durchaus anderes ausdrücken, als man darunter zu verstehen pflegt.

Es gibt eine christliche und eine nichtchristliche, es gibt eine monistische und dualistische „Weltanschauung“. Über das hinausdringen, was der Erfahrung sich erschließt, das eigentliche Wesen der Welt zu ergründen, Ursache und Zweck des Bestehenden aufzufinden suchen: dies heißt sich eine „Weltanschauung“ bilden. Es ist das alte Sehnen, das Goethe seinen Faust so aussprechen läßt:

„Daß ich erkenne, was die Welt
Im Innersten zusammenhält,
Schau' alle Wirkenskraft und Samen.“

Jene Frage aber schließt in sich die andere: was ist mein Zweck in der Welt? Was ist meines Daseins Sinn und Ziel?

Wir sind wohl alle davon überzeugt, daß Tausende und Abertausende durch das Leben gehen, ohne sich Weltanschauungsfragen vorzulegen und in Weltanschauungsnot zu geraten. Neben einem Faust steht ein Wagner, neben denen, die darunter leiden, daß sie das Vielerlei der Welt, die Welt mit ihrer Lust und ihrem Leid, mit ihrem Entstehen und ihrem Vergehen nicht in eine höhere Einheit, eine die Erfahrung übersteigende, „metaphysische“ Einheit zusammenfassen können, stehen die vielen, die über die grillenhaften Stunden lächeln, da sie einmal ihrem dürftigen „Weltbilde“ haben durch eine Art „Weltanschauung“ Ton und Hintergrund geben wollen. Eine wirklich durchgebildete Weltanschauung kann nur auf dem Boden reicher, zumal denkender, philosophischer Durchbildung erwachsen. Aber lebenskräftige Ansätze zur Weltanschauung können sich auch anderswo finden. Die durchgebildete und die naturwüchsige Weltanschauung verhalten sich etwa wie das logische und das natürliche Denken, wie der logische und der psychische Begriff. Es ist ein Gegensatz zweier Weltanschauungen, wenn eine fromme Mutter ihr krankes Kind Gott dem Herrn ans Herz legt und der „modern“ denkende Arzt mit mitleidiger Nachsicht auf diese vermeintliche Überflüssigkeit herabschaut.

Die „Lebensanschauung“ endlich muß von der Weltanschauung auch noch wieder unterschieden werden. Es ist ein Ausdruck der Lebensanschauungen, wenn der eine als seine Lebensaufgabe den Genuß, der andere die Arbeit ansieht. Es gibt eine eudämonistische, eine utilitaristische Lebensanschauung usf.

„Was habe ich von dem menschlichen Leben zu erwarten? Wozu soll das Leben mir dienen?“ Das sind Fragen der Lebensanschauung. Die Lebensanschauung *kann* auf der Weltanschauung beruhen, aber *braucht* nicht auf ihr zu beruhen; wo eine Weltanschauung ist, pflegt auch eine entsprechende Lebensanschauung zu sein, nicht aber umgekehrt. Die Weltanschauung ist etwas Metaphysisches, die Lebensanschauung kann etwas durchaus Empirisches sein.

Das „*Erziehungsideal*“ muß unterschieden werden von dem „*Erziehungsbegriff* oder dem Erziehungszweck einerseits und dem „*Bildungsideal*“ andrerseits. Im Erziehungszweck beschränkt man sich auf das jeweilig Erreichbare, in meinem Erziehungsideale aber fasse ich zusammen, was nach meiner tiefsten Überzeugung die Erziehung aus dem Zögling nach dessen eigentlichem Wesen und eigentlicher Bestimmung machen sollte. Erziehungszwecke berücksichtigen kulturelle, staatliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche Zustände und wechseln mit den Zeiten und Verhältnissen; Erziehungsideale dagegen sind nicht in demselben Grade dem Wechsel unterworfen, *vielleicht gibt es sogar ein unbedingtes Erziehungsideal*.

Ein unbedingtes *Bildungsideal* aber gibt es nicht und kann es nicht geben. In unserem Bildungsideal fassen wir unter einem einheitlichen Gesichtspunkte zusammen, was aus den geistigen Gütern unserer Zeit, ihren Kulturwerten, kurz ihrem Bildungsbesitz dem heranwachsenden Geschlecht angeeignet werden muß. Wie die geistigen Güter der Veränderung unterworfen sind, wie die Bildungswerte sich verschieben, so wechseln stetig auch die Bildungsideale. Das Bildungsideal der philanthropischen Zeit mußte ein anderes sein als das des 19. Jahrhunderts, und unsere Bildungsideale werden im kommenden Jahrhundert als veraltet gelten.

2.

Im Erziehungsideal spiegelt sich die Weltanschauung wider: im Erziehungsideal eines einzelnen seine persönliche Weltanschauung, im Erziehungsideal einer größeren oder kleineren Gesamtheit die in ihr vorherrschende Weltanschauung.

In der Gegenwart scheinen manche Erziehungsideale aufgestellt zu werden, denen die Grundlage der Weltanschauung fehlt. Ich will zunächst theoretisch die Möglichkeit weltanschauungsloser Erziehungsideale zugeben. Jedenfalls aber bildet sich bei jedem Erzieher, der eine Weltanschauung hat, diese in sein Erziehungsideal hinein. Vielleicht hat ein Erzieher — ein schlichter Vater, eine einfache Mutter — nur eine naturwüchsige Weltanschauung und folgerichtig ein Erziehungsideal, das mehr praktisch erfaßt als begrifflich durchdacht ist. Ist nun der Inhalt ihrer Welt-

anschauung, daß die Welt samt ihnen von Gott geschaffen und von Gott abhängig ist, und daß ihren Mittelpunkt lebendige Persönlichkeiten bilden, die zur Gemeinschaft mit Gott bestimmt sind, so wird sich ihre Anschauung zu einem Erziehungsziele verdichten, für das die Pflege der Gottesgemeinschaft wesentlich ist. Hätte ich eine Weltanschauung, in der ein lebendiger, persönlicher Gott fehlt, so müßte und würde das andrerseits in meinem Erziehungsideale zum Ausdruck kommen. — Zuweilen mag auch wohl das Erziehungsideal auf die Weltanschauung einwirken. Eheleute, die den Gottesglauben verloren hatten, haben ihn vielleicht wiedergefunden, wenn ihnen Kinder geschenkt wurden und sie sich die Gewissensfrage vorlegen mußten: was soll nun aus ihnen werden? wozu sind sie da? — Die Weltanschauung, die jemand in sich trägt, ist aber in der Regel mit seinem Wesen fester verwachsen als das Erziehungsideal, das er sich gebildet hat, und so wird meistens dieses von jener beherrscht werden.

Es ist mindestens sehr schwer, das Erziehungsideal von der Weltanschauung zu lösen. Das Erziehungsideal rechnet mit einer bestimmten Wesenseigentümlichkeit des zu Erziehenden, es sieht in ihm eine Persönlichkeit; das ist aber im Grunde schon eine Weltanschauungsfrage. Vollends greift die Frage nach dem Erdenzweck einer solchen Persönlichkeit auf das Gebiet der Weltanschauung über.

In der Seele des Erziehers muß ein quälender Bruch entstehen, wenn seine Weltanschauung und sein Erziehungsideal nicht zu einander stimmen. Es ist möglich, daß ein Erzieher für seine Person sich einer Weltanschauung ohne Gott zugewendet hat, daß aber trotzdem sein Empfinden sich dagegen sträubt, ein eigenes oder ein anvertrautes Kind in eine Welt ohne Gott hineinzustellen.

Ich habe zunächst nicht bestritten, daß es Erziehungsideale gibt, denen die Grundlage der Weltanschauung fehlt. Unsere namhaften Pädagogen stehen aber durchgehends offenkundig auf dem Boden einer Weltanschauung. Freilich bedarf es oft erst genauen Forschens, wenn man jene Grundlage finden will. Es ist auch möglich, daß manche Schöpfer neuer Erziehungsideale weltanschauungslos sein *wollen*; aber damit ist nicht gegeben, daß sie es auch wirklich sind. Hugo Göring z. B. (er schrieb 1890 eine Schrift: „Die neue deutsche Schule, ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung") legt seine ganze Erziehung so an, daß sie einen tüchtigen deutschen Mann schafft, der mit beiden Füßen fest im Leben steht, der es versteht, materielle Werte zu schaffen und zu erhalten. Das ganze Erziehungsideal ist erwachsen aus der Betrachtung der Wirklichkeit und ist auf diese zugeschnitten. Ludwig Gurlitt, Hermann Lietz u. a. verraten gleichfalls einen einseitigen Wirklichkeitssinn. Daher das Halbe und Nüchterne in

ihren Erziehungszielen („Erziehungsschulen" möchte ich nur mit Vorbehalt sagen), und über jenes Unbefriedigende können auch das Feuer der Darstellung und die vielen schönen Einzelgedanken nicht hinwegtäuschen. Im Grunde fehlt gerade manchen neuesten Reformern die Weltanschauung nicht. Ihre Weltanschauung ist in vielen Fällen naturalistisch.

3.

Da das Erziehungsideal von der Weltanschauung abhängig zu sein pflegt, müssen sich entsprechend der Verschiedenartigkeit der Weltanschauungen ganz verschiedene Erziehungsideale bilden lassen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, daß eine Weltanschauung für die Bildung eines Erziehungsideals ganz unfruchtbar ist.

Es wird vielleicht jetzt zunächst erwartet, daß ich mich mit der Weltanschauung auseinandersetze, die man die „moderne" zu nennen pflegt. Eine solche Auseinandersetzung ist aber schon deswegen nicht möglich, weil es „eine" moderne Weltanschauung überhaupt nicht gibt. Es gibt tatsächlich eine ganze Anzahl Weltanschauungen, die gegenwärtig beliebt sind und deswegen als „modern" gelten können. Aber, so ließe sich einwerfen, „modern" ist doch nur das, was nicht bloß jetzt beliebt, sondern zugleich neu ist. Dagegen ist zu sagen, daß keine der jetzt bevorzugten Weltanschauungen ganz neu ist. Neu ist an ihnen immer nur mehr oder weniger Nebensächliches. Neu ist in unserer Zeit im allgemeinen die Weltanschauungsmengerei, ein Bild, das an die Religionsmengerei des untergehenden Römertums erinnert. Neu ist — leider — auch die Einmütigkeit mehrerer jetzt geltender Weltanschauungen in der Ablehnung des Christentums; will man diese traurige Erscheinung als „die" moderne Weltanschauung ansehen, so hat man allerdings für diese Formel einen bestimmten Inhalt gefunden.

Ich kann nicht daran denken, eine größere Anzahl Weltanschauungen zu beschreiben, sondern muß mich auf die wichtigsten beschränken. Wir fassen „Weltanschauung" im eigentlichen Sinn des Wortes. Darnach ist es ein Mißbrauch, von der „deutschen Weltanschauung" zu reden, zu deren Schutz sich ein Bund der Guten bilden müsse (Paul Förster, „Deutsche Bildung, deutscher Glaube, deutsche Erziehung"). Es gibt eine wahrhaft deutsche Geschichtsauffassung, und von dieser ist allerdings ein deutsches Erziehungsideal abhängig; nicht aber gibt es eine deutsche Weltanschauung. — Ebenso sollte man nicht von einer optimistischen und pessimistischen „Weltanschauung" reden in dem Sinne, als wolle man auf diese Weise eine Weltanschauung nach ihrem eigentlichen Wesen bezeichnen. Es gibt mehrere optimistische und mehrere pessimistische Weltanschauungen. Wieviel übrigens für unser Erziehen davon abhängt, ob wir Welt und Leben

mit dem Auge des Optimisten oder dem des Pessimisten ansehen, bedarf keiner Erörterung. —

Eine Weltanschauung kann entstehen von der Religion aus und von der Philosophie aus. Ein religiöser, ein frommer Mensch hat stets eine Weltanschauung, wenn auch nicht notwendig eine begrifflich durchgebildete. Das Philosophieren ist gleichfalls so eng mit dem Suchen nach einer Weltanschauung verwandt, daß es wenig Philosophien gibt, die nicht zugleich Weltanschauungen wären. Eine Ausnahme bildet die philosophische Richtung des Positivismus. Diese scheidet alles Metaphysische aus und erklärt es für wissenschaftlich unerlaubt, über die Erfahrungswelt hinauszugehen. Positivisten waren Hume, Herbert Spencer, Frd. Alb. Lange, der Neukantianer und berühmte Bekämpfer des Materialismus, und sind z. B. Joh. Rehmke und Theod. Lipps. Mir scheint, als ob sich in den pädagogischen Reformbestrebungen hie und da ein positivistischer Einschlag fände. Ich warne ausdrücklich vor der Verwechselung zwischen Positivismus einerseits und etwa Materialismus andrerseits. Der Positivist braucht eine übersinnliche, ewige Welt nicht zu leugnen; sie mag ihm Gegenstand persönlicher Überzeugung sein, nur ist sie ihm nie Gegenstand der Wissenschaft und Philosophie.

Religiöse und philosophische Weltanschauungsarbeit gehen verschiedene Wege, aber nicht so, daß sie einen und denselben Ausgangspunkt hätten und sich nun trennten, sobald sie ihn verlassen hätten, sondern so, daß sie ganz verschiedene Ausgangspunkte haben und sich begegnen, zum gleichen Ziele gelangen und sich in Eintracht die Hand reichen können. Die religiöse Weltanschauung, zumal die christliche, geht am liebsten sozusagen von oben, aus einer Welt der Offenbarung, nach unten, in die Welt der Erfahrung; die philosophische Weltanschauung dagegen schwingt sich aus der Erfahrungswelt auf in die transzendente, d. h. über alle Erfahrung hinausliegende.

Ich gehe ein auf den Materialismus mit dem Naturalismus und dem Individualismus und auf den Idealismus in einigen seiner modernen Hauptformen.

4.

Ich habe den Materialismus mit dem Naturalismus verbunden. Die beiden Begriffe werden häufig geradezu miteinander verwechselt. In der Tat wird auch ein Materialist in der Regel Naturalist sein, und ebenso trifft die Umkehrung häufig zu. Beide Anschauungen sind nicht etwa neu, sondern alt; der Materialismus ist sogar uralt. Soweit die Geschichte der Philosophie zurückreicht, hat sie materialistische Strömungen gefunden. Man trifft ungefähr das Richtige, wenn man sagt: der Materialismus bezeichnet

die erkenntnis-theoretische, der Naturalismus die ethisch-religiöse Seite derselben Grundauffassung. Im 19. Jahrhundert haben Materialismus und Naturalismus einen gewaltigen Aufschwung genommen unter den Fortschritten der exakten Naturwissenschaft, ein verständliches, aber keineswegs notwendiges Zusammentreffen. Der Vorkämpfer und leidenschaftliche Agitator des Materialismus im engern Sinne ist bekanntlich Häckel, den Naturalismus vertraten Ludw. Feuerbach, Max Stirner und besonders Frdr. Nietzsche.

Die Hauptgedanken des Materialismus darf ich als bekannt voraussetzen, und ich deute sie deswegen auch nur kurz an. Alles, was besteht, Unorganisches, Organisches, Geistiges ist aus der bloßen kausal-mechanischen Bewegung der kleinsten Stoffteilchen, der Atome, zu erklären. Die Materie ist ewig. Das Weltwesen hat, rückwärts gesehen, Ursachen, aber nicht, vorwärts gesehen, Zwecke. Es gilt heute vielfach als sehr gebildet, materialistisch zu denken. In Wirklichkeit ist der Materialismus Häckels schon in sich widerspruchsvoll. Er will monistisch sein, d. h. alles Bestehende auf ein einziges Prinzip zurückführen, auf einen Generalnenner bringen, und gilt vielfach als der Monismus schlechthin, dabei hat er unbestreitbar mehrere Prinzipien, die nicht ineinander aufgelöst werden können: mindestens die Prinzipien des Stoffes und der Bewegung. Der Materialismus will ferner alles Metaphysische ausschalten, und dabei sind seine Hauptprinzipien Kraft und Materie durchaus metaphysischer Natur. Der Erfahrung nämlich gehören an einzelne Kräfte und einzelne Stoffe, nicht aber die Kraft und die Materie als einheitliche Prinzipien des Einzelnen. Ja, diese Größen sind durchaus hypothetischer Natur, und dadurch erweist sich der Materialismus, der voraussetzungslos sein will, weiter als hochgradig dogmatisch. Die verwundbarste Stelle des Materialismus ist seine Seelentheorie. Es erscheint als ein Schritt der Verlegenheit, wenn Häckel schon die Zelle beseelt sein läßt und von dem — gänzlich hypothetischen — Psychoplasma spricht. Dem Materialismus ist so aber immer noch nicht geholfen. Er muß zugeben, daß die Zellseele als solche unbewußt ist. Wie nun aber die Zellseelen des Gehirnes dahin kommen, bewußt zu werden, das bleibt ein ungelöstes Rätsel.

Eine etwas vornehmere Form eines naturgeschichtlichen Monismus vertritt der Leipziger Professor Ostwald. Er will selbst offenbar über den Materialismus hinauskommen. Den Begriff Materie ersetzt er durch den Begriff Energie. Im Unterschied von dem älteren chemischen Materialismus könnte man hier von einem physikalischen reden. Ostwald selbst nennt seine Anschauung die „energetische". Nach ihm sind alle Naturvorgänge nur Umsetzungen einer Energieart in eine andere, und diese Umsetzungen sind getragen von der Energie als solcher, der letzten Ursache aller einzelnen

Erscheinungen und Vorgänge. — Gegen diese Anschauungen gilt im wesentlichen, was gegen den älteren Materialismus gesagt ist. —

In der Atmosphäre des neueren Materialismus haben sich Nietzsches naturalistische Gedanken entwickelt. Kein Zweck, sondern nur Ursachen; daher die Behauptung: Alles ist sinnlos. Nur mechanische Ursachen, keine höhere Welt der Seele und kein höheres Recht des Geistes, eine Entwicklung nur nach dem Gesetz der physischen Überlegenheit: daher Verkündigung des Rechtes auf brutale Selbstbehauptung, des Egoismus als der allein berechtigten Lebensnorm; daher der Ruf nach Abschaffung der „Sklavenmoral" des Christentums zugunsten einer „Herrenmoral"; daher die Hoffnung auf Züchtung des Übermenschen", eines höheren Exemplares der Gattung Mensch.

In Nietzsches Naturalismus ist ein schrankenloser Individualismus eingeschlossen, eine im Jahrhundert des Sozialismus vielleicht auffallende Erscheinung. Kein Respekt vor dem Staat, kein Respekt vor der menschlichen Gesellschaft; nur Respekt vor der Herrlichkeit des Individuums. Pestalozzis Satz: „Mensch, du lebst nicht für dich allein auf Erden" ist verkehrt in dem anderen: „Mensch, du lebst nur für dich allein auf Erden." Ein grimmiger Haß gegen die „Herdenmenschen", gegen die „viel zu vielen" drängt sich bei Nietzsche hervor. —

Was wollen wir von der materialistisch-naturalistischen Weltanschauung für die Bildung des Erziehungsideals erwarten? Wie würde ein Erziehungsideal aussehen, das folgerichtig aus ihr abgeleitet wäre? Armselig und dürftig würde es sein wie jene Weltanschauung selbst, jene Weltanschauung, die im Grunde eine solche gar nicht ist, weil sie eine wirkliche Deutung der Welt nicht bietet, jene Anschauung, die so entsetzlich öde und unfruchtbar anmutet, jene Anschauung, deren Folge eine Lebensanschauung ohne jede Religion und Sittlichkeit sein muß. Die sogenannte monistische Ethik, die eine Reihe von sittlichen Verpflichtuugen „auf dem realen Boden der sozialen Instinkte" (Häckel, Welträtsel, Kap. 19) konstruieren will, ist ein Kompromiß mit der herkömmlichen Ethik. Eine Weltanschauung, die nicht in eine Ethik ausmündet, ist von Hause aus ungesund und unfruchtbar. Für die Pädagogik ist sie vollends wertlos. Keine Pädagogik, die nicht auf der Ethik ruhte. Häckel, der bekanntlich in allen Sätteln gerecht sein will, hat sich in den „Welträtseln" Kap. 19 am Schluß in Fragen der Schulreform versucht. Für den Fachmann erscheint die Stelle höchst oberflächlich und matt. Man kann sich darnach ungefähr ausmalen, wie Häckels Bildungs- und Erziehungsideal aussehen würde. Wenn wir ins einzelne gehen, so stoßen wir bei dem Materialismus fortwährend auf Gedanken, die ihn dem Pädagogen ganz unannehmbar machen. Nach dem ganz konsequenten Materia-

lismus wäre eine gute Ernährung der Zellen in der Erziehung das Entscheidende und wäre ein guter Mittagstisch für den Zögling weit wichtiger als ein guter Lehrplan, ein reiches und hygienisch ausgewähltes Menu erheblich wertvoller für den heranwachsenden Menschen als eine stimmungsvolle Lehrstunde in Literatur. Der Materialismus muß darauf verzichten, den Menschen zu einer ihrer selbst mächtigen, freien, reifen Persönlichkeit zu bilden. Denn was ist ihm Persönlichkeit? Was ist ihm Freiheit? Ein Zellstaat oder eine Summe von Atomen ist keine Persönlichkeit. Was das Zusammenleben betrifft, so muß der Materialismus einen Kampf aller gegen alle folgerichtig gutheißen. Das Ideal der sozialen Pädagogik, das uns Pestalozzi geschenkt hat, zerrinnt wieder. Für die feine geistige Welt hat der Materialismus kein Verständnis. Sein Ideal ist der derbe Kraftmensch, oder er müßte es wenigstens sein. Zartheit des Gemütes, Tiefe des Empfindens: hier fremde Klänge! Und endlich als der Weisheit letzter Schluß: zusammengeballte Atome, wieder zerfallende Atome — das ist das menschliche Leben. Was kann der Erzieher besseres tun, als seinen Zögling auszurüsten mit den Kräften, die ihm helfen, sich in dieser Welt möglichst lange zu behaupten, und die Organe möglichst auszubilden, mit denen er diese Welt nach Kräften ausnutzen und genießen kann! Alles in allem genommen, eine Entleerung und Verödung des Erziehungsideals, wie sie schlimmer nicht gedacht werden kann, wissenschaftlich ausgedrückt: eine rücksichtslose Ablehnung des Transzendenten in der Erziehung.

Die ethischen und pädagogischen Konsequenzen des Materialismus treten im Naturalismus, wie schon angedeutet, besonders stark hervor. Feuerbach spricht es mit massiver, plumper Deutlichkeit aus, daß über unsere ganze Entwicklung unsere leiblichen Bedürfnisse entscheiden. Man möchte mit Schillers Wort an die Künstler den Philosophen zurufen:

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
Bewahret sie!"

Bei Nietzsche findet sich eine „Umwertung aller Werte". Das „Sichausleben", das von jeder verständigen Pädagogik bekämpft wird, hier ist es Lebenszweck; auf diesen Zweck hinzuleiten darum wahre Erzieherweisheit. Der antisoziale Zug des Materialismus ist im Individualismus soweit entwickelt, daß eine weitere Steigerung nicht mehr möglich ist.

Die Frucht einer nach Nietzsche gearteten Erziehung wäre ein freches, zuchtloses, anmaßendes Geschlecht, nur auf sich selbst und seinen Genuß bedacht, ohne Ideale, ohne höhere Lebensziele.

Der Nietzscheische Individualismus, allerdings in verfeinerter Form, macht jetzt Schule. Seine Anbeter sind freilich zumeist junge, unreife Leute, die alle gerne Übermenschen werden möchten, also solche, die noch erzogen werden

müssen, nicht erfahrene, ältere, von denen die Erziehung ausgehen soll. Doch läßt sich nicht bestreiten, daß naturalistisch-individualistische Gedanken bei manchen pädagogischen Reformern sehr stark hervortreten. So bei dem schon genannten Gurlitt, so auch bei der bekannten Ellen Key. Bei beiden eine ausgesprochene Abneigung gegen absolute Religion und absolute Ethik. Gurlitt bekämpft weiter mit Nachdruck das Pflichtbanausentum, bekämpft die alte Erzieherweisheit, daß „der Junge vor allem seine Pflicht tun“, „vor allem gehorchen lernen müsse“. Feuerbach, Häckel, Kalthoff sind Gurlitts Kronzeugen. Ellen Key predigt eine auf die Spitze getriebene Natürlichkeit der Erziehung, ein schrankenloses Recht des Kindes auf Anerkennung seiner Individualität und bekämpft das Geltendmachen der Autorität der Erziehung; sie steht dabei zweifellos unter dem Einfluß Nietzsches.

Der materialistisch-naturalistische Monismus gilt heute wissenschaftlich als abgetan. Aber wie auch sonst häufig eine wissenschaftliche Anschauung erst dann in die breiten Massen dringt, wenn die Leute von Fach sie aufgegeben haben, so geht es jetzt mit dem Materialismus und Naturalismus. Von allen Seiten her, aus der früh verführten Jugend selbst, aus den Elternhäusern, aus der Presse stürmt die Bewegung an die Schule heran. Seien wir deswegen wachsam. (Schluß folgt.)

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Aus dem „Anschauungsunterricht“.

Von Erich Bockemühl in Barmen.

Woher kommt es, daß das natürliche Interesse des Kindes schon so oft in den ersten Jahren, ja schon Monaten des Schulunterrichts, vollständig geschwunden ist? Es ist doch so, daß man schon so bald alle möglichen Kunstmittel anwenden muß, wenn nicht sogar Strafe und Stock, um die Kinder einigermaßen geistig wach zu halten. Und mancher, der es versteht, gibt dem notwendig zu behandelnden „Stoff“ einen solchen Anstrich, daß eben das Kind durch den Anstrich gefesselt wird. Aber es ist dann immer doch der Stoff selbst, der ferne steht dem kindlichen Interesse — und es ist so, daß für den Lehrer die Täuschung sehr nahe liegt, er habe durch die erzwungene Aufmerksamkeit etwas erreicht, durch das erzwungene Interesse — obgleich aber die Anteilnahme durch das Fortlassen des Mediums „Zwang“ sofort wieder zurücktritt. Und wenn das Kind sich mit den behandelten Dingen nicht selbsttätig aus gänzlich eigenem Antrieb weiter geistig beschäftigt, dann ist alle Arbeit vergeblich gewesen. Dann ist eben die behandelte Sache nicht im organischen Sinne sein geistiges Eigentum geworden.

Es ist wohl außer Zweifel, daß das Kriterium hier wieder, wie so oft, der Stoff ist. Und es ist gewiß, könnten wir, wie es Berthold Otto in seiner Großlichterfelder Privatschule unter den so äußerst günstigen Verhältnissen zum Prinzip gemacht hat, dem sich organisch entwickelnden, wachsenden Kindesgeiste insofern vertrauen, daß wir das Kind sich seine Stoffe selbst wählen lassen: dann würde die Lebendigkeit und Freudigkeit der ersten Lebensjahre, das Interesse an allen nahestehenden Dingen, bleiben. Denn das ist die Antwort meiner Frage am Anfang: Die Stoffe, namentlich auch im Anschauungsunterricht, sind dem Kinde zu wesensfremd, sind in bezug auf das Kind zu wirklichkeitsfremd und seinem Erleben zu fern — und sind dann zu abstrakt. Man sehe sich die Lehrpläne durch, man wird immer Belege finden dafür, daß die Lehrpläne mehr nach Nützlichkeitsprinzipien zusammengestellt werden als nach dem Prinzip: kindliches Interesse. Mir fällt ein, was Dörpfeld sagt von dem geist- und seellosen Charakter, den ein Lehrfach annehmen muß unter der alleinigen Herrschaft des methodischen oder Nützlichkeitsprinzips. (Grundlinien.)

Und: Wissen ist doch nicht der Zweck des Anschauungsunterrichts. Ich möchte ihn so formulieren: Sehen lernen! Wer mit offenen Augen durch die Welt geht, bildet sich Begriffe eo ipso. Und indem er Begriffe bildet, ist er denkend tätig. Alles denken hängt einzig und allein ab von den sicheren Begriffen, den klaren Vorstellungen. Und alles Denken ist doch nur ein natürlich-seelischer Vorgang — ist eine Operation mit konkreten Vorstellungen, deutlichen Begriffen. Je mehr und je sicherere Vorstellungen — um so weiter die Denkmöglichkeiten: Selbst das konzentrierteste Denken des Philosophen, es ist im letzten Grunde doch das Erleben der Welt und Dinge, es wäre unmöglich ohne immer neue Vorstellungen.

Der Grundgedanke des ganzen Unterrichts sei der: Soweit es in den behördlicherseits gesteckten Grenzen (und in dieser Beziehung werden sie tatsächlich immer weiter gesteckt) möglich ist: Unbedingte Berücksichtigung des kindlichen Interesses. Und wenn nun einmal auch im Anschauungsunterricht ein Lehrplan sein muß, dann sei er aufgestellt nach eben dem Prinzip: Psychologische Beobachtung des Kindes, seiner Neigungen, seiner Spiele, auch, wie sie zu den verschiedensten Jahreszeiten und Gelegenheiten verschieden sind. Der Lehrplan ist natürlich das Gerippe. Er muß immerhin eine Eventualität bleiben; denn wenn z. B. gerade die Häuser gegenüber der Schule gestrichen werden, so daß die Kinder die Anstreicher durch die Fenster sehen: Ich meine, dann ist die Gelegenheit doch wirklich zu günstig, um eben von Anstreicher, Farbe, Pinsel zu reden. Weil eben die natürliche Aufmerksamkeit bei ihnen ist. Und wenn die Kleinen sich freuen über den gelben Ginsterstrauch, den eins vom Sonntag her dem Lehrer geschenkt hat, dann soll man ihnen gewiß nicht die Freude rauben durch eine doktrinäre Besenginsterbehandlung: Aber wenn eins fragt: Was ist das? Dann ist man schnell bei Kehrbesen und Straßenarbeitern ... so will es das Kind, wenn es auch manchem „Großen" recht bizarr vorkommen mag: Auch ein Spaziergang durch den Wald bringt gewöhnlich ganz andere Resultate als man vorher denken kann. Aber wenn es sein muß: den Weg zum Lehrplan findet man schon wieder zurück.

Daß der Lehrplan sich nicht nur nach Stadt und Land unterscheiden muß von anderen, sondern nach Lage der Schule, Schulhof usw., nach allen

möglichen kleinen Dingen, versteht sich aus den vorherigen Prinzipien von selbst. Und nun: Die Behandlung der Stoffe, obgleich ich das Wort nicht liebe. Eine andere Behandlung ist notwendig eine andere Sache. Und diese andere „Sache" hat — auch in einigen modernen Büchern, die sich mit dem Anschauungsunterricht befassen und den „trockenen" Stoff mit guter Absicht verkindlichen wollen — diese andere Sache hat dann leicht wieder einen Stich ins Sensationelle. Nur in anderer Art. Was ich hier sagen will, ist das: Wir wollen die Kinder arbeiten lassen im Unterricht, so wie sie's gewohnt sind. Wir wollen keine sentimentalen Reden führen über Frühling und Mai, sondern in den Mai gehen, in den Wald, wo die Knospenmäntelchen liegen, die dicken braunen Wintermäntel und grünen Frühlingsmäntel — in die Wiesen, die eingeseift sind mit Schaumkraut ... Und in der Schule lassen wir sie formen und malen. Die Arbeit sei nicht Disziplin (Arbeitsschule — Handfertigkeitsunterricht), sondern Prinzip. Dahin muß jedes einfache Denken führen. Es macht den Kindern Freude, einen Zweig zu formen, so wie sie ihn fanden im Wald: Mit einer Knospe, einem Blatt (die Haupt- und Nebenrippen lassen sich so schön einkratzen ins Plastilin) und zwei hängenden Kätzchen. Es gibt jede Woche genug zu formen und zu zeichnen: Eine Fülle! Und immer ist Freude dabei. Welchen Zweck das hat? Der liegt im Interesse. In der Tätigkeit selbst.

Die Produktion erst schafft die Kenntnisse. Das Kind, das eine Knospe formen will, muß sich mit der Form der Knospe eben auseinandersetzen. Es muß sehen, wo die Rippen des Blattes sind ... Tätigkeit, Schaffen! Nicht die Selbsttätigkeit soll erzielt werden: Sie ist die Voraussetzung alles Unterrichts. Diese Erkenntnis baut eifrig an den Mauern der Lebensschule.

Mit den kleinsten Mitteln kann man dem Kinde die größte Freude machen. Mit einer Zwiebel allein, die aus sich selber wächst, die die Wurzeln ins Wasser senkt, die zusammenfällt, wenn der Nährstoff verbraucht ist, aber dann im Blumentopf in der Erde durch neue Nahrung weiter wächst. Was gibt es da nicht alles zu malen und zu formen — bei den Siebenjährigen — und auch schon zu schreiben, wenns auch immer nur ein paar schlichte Sätzchen sind: Es ist aber Eigenwachstum!

Ich kann zum Schluß nur noch den Grundsatz wiederholen, der hoffentlich als Idee auch durch meine Ausführungen immer hindurch leuchtet: Alles gründe sich auf das Interesse des Kindes. Kommentare zu dem Satz übrigens suche man sich in der ganzen Geschichte der Pädagogik.

Was nun folgt, ist ein Versuch, der zum kleinen Teil erst erprobt ist: Ein Lehrplan zu dem Anschauungsunterricht für das zweite Schuljahr. Er ist gedacht auch als Grundlage für den Lehrstoff nach der Padeschen Niederrheinischen Fibel II. Teil. Nach dem neuen Lesebuch Gabriel und Supprian I. Teil läßt sich ein ähnlicher Lehrstoff, allerdings mit etwas größerer Schwierigkeit, ebenso aussuchen. Die Lesestücke sind in eckigen Klammern angegeben. Wo es sich gerade macht, füge ich einige Erläuterungen unter runden Klammern bei.

Ich habe die Lesestücke des Buches ausgesucht, die in sprachlicher Beziehung mir die annehmbarsten waren — daß im Deutschplan auch Märchen, Abzählreime sind, die hier nicht angegeben werden, ist selbstredend.

I. Der Frühling. Knospen, Blätter, Blüten. Blumenkästen. Das Grün auf der Veranda. Blumen im Schulzimmer. Aquarium. Beobachtungen im Schulgärtchen.
Die Arbeit im Garten.
Frühling in Wald und Feld.
Die Wiese.
Die Bäume des Schulhofs. Blühende Linden. Der Hühnerstall auf dem Schulhof und die Hühner.
(Fortwährende gemeinsame Beobachtungen, die das ganze Jahr hindurch fortgesetzt werden und immer Veranlassung zu gelegentlichen Besprechungen sind.)
[Die Sonnenstrahlen. Wie im Frühling die Erde erwacht. Der Tod des Hühnchens.]

II. Der Sommer. Das Gewitter. Wind. Wolken. Regen. Die Sonne. Der Abend.
[Platzregen. Der Mond.]

III. Auf der Straße. Der Milchwagen. Der Landwirt. Die Kuh.
[Der Heuwagen. Auf der Straße.]

IV. Der Metzgerladen. Schlachthof. Verkauf.
(Kauf und Verkauf ist beim Metzgergeschäft sehr leicht zu übersehen.)

V. Spaziergang und Spielen.
Die Anlagen. Der Zirkus (in der Nähe).
Auf der Kippe. Der Windvogel.
Der Wind. Zeppelin.
[In den Anlagen.]
Soldatenspielen: Sedan.
(Das könnte etwa zu Beginn der Herbstferien sein.)

VI. Der Herbst. Der Obstladen (da ist für den Großstädter zunächst der Herbst).
Die Ernte. Der Bäckerladen.
[Nebel. Die Sterne.]

VII. Zu Hause. Die Familie.
Das Essen.
Wohn- und Schlafstube.
Der Spezereiladen.
Der Manufakturladen.
Die Wäsche. Das Licht.
[Katze und Maus. Wir ziehen um. Die Feuerwehr. Onkel Steinemann. Große Wäsche. Sonntagmorgen. Der Laternenmann.]

VIII. Der Besuch zu Hause.
Die Post (Tante schreibt Brief, daß sie kommen will. Sie kommt mit der
Eisenbahn. (Die Familie macht einen Spaziergang und benutzt die Elektrische.
(Mit den Kindern zusammen ist hier, wie auch bei anderen Kapiteln, eine naheliegende kleine Erzählung herzustellen.)
[Die Elektrische.]

IX. Weihnachten. (Wenn in der Klasse ein Weihnachtsbaum fertig gemacht wird, lassen sich Ketten und Körbchen u. a. als „Ausschneideübungen" machen.)
[Die Krippe. Traurige Weihnachten. Was man am 31. Dezember abends sagt (nach Weihnachten natürlich)].

X. Kaisers Geburtstag.
Die Soldaten. Berlin.
Der Kaiser. Das Schloß usw.

XI. Der Winter.
Kohlen und Holz.
[Ein Guckloch in der Scheibe.]

XII. Die Krankheit zu Hause.
Unser Körper.
Die Zähne.
Die Kleidung. Der neue Anzug.

XIII. Der Frühling kommt wieder.
Die Erbsen- und Bohnenkästen usw.

Wie gesagt: Der Lehrplan soll keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder irgend eine Besonderheit machen. Er diene nur als Beispiel für meine vorherigen Ausführungen. Für manchen mag es scheinen, als sei zuviel Stoff darin — ich glaube es nicht, da bei verschiedenen Punkten es lediglich auf die Eigenberichte der Kinder ankommt, die dann von anderen Kindern immer wieder ergänzt werden. Es soll ein möglichstes Zusammenarbeiten immer im Auge behalten werden. Das habe ich zu erreichen versucht: Das lebendige Interesse des Kindes als Ausgangspunkt. Das Eigenerlebnis. Das Anschauungsbild mag den Kindern Freude machen, aber das Leben selbst ist dem Kinde immer noch näher und interessanter. Wenn es zwei Stunden über das Bild belehrt wird, ist es das herzlich leid, ganz gleich, ob das Bild künstlerisch auf der Höhe ist oder nicht. Und sehr nah ist die Gefahr, daß die Kinder der letzten Bänke die Einzelheiten des Bildes nicht sehen — und dann hat das Bild überhaupt keinen Nutzen. Es kann dann höchstens schaden.

Ich betone aber nochmals: Der Lehrplan ist eine Eventualität. Die Kinder sind Ausgangspunkt. Und der Lehrer, der die einzelnen Abschnitte des Planes behandelt nacheinander, langweilt die Kinder nicht nur, er quält sie auch und erreicht wenig: Er handelt dem vorher genannten Prinzip entgegen. Erreicht der andere mehr? Wenn es sich um Präsentierstoff handelt, dann nicht. Wenn aber das wahr ist, was schon Goethe sagte: „Im Anfang war die Tat" — dann: ja!

Wilh. Wundt.

Im August-Heft der „Deutschen Rundschau" veröffentlicht Prof. Meumann einen 32 Seiten umfassenden Aufsatz zu Ehren seines Lehrers Wundt, der bekanntlich am 16. August d. J. seinen 80. Geburtstag feiern konnte und bei diesem Anlaß von der ganzen wissenschaftlichen Welt geehrt wurde. Um des

Gefeierten willen, mit dessen Ansichten über Psychologie und Ethik sich auch in unserm Leserkreise viele bekannt gemacht haben; um des Verfassers willen, der zurzeit als einer der angesehensten Führer in psychologischen und pädagogischen Fragen gilt, und — last not least — um der zahlreichen kritischen Bemerkungen willen, die sich in dieser Würdigung Wundts finden, möchte ich folgendes aus der sehr beachtenswerten Abhandlung Meumanns weitergeben.

M. erörtert in der Einleitung zunächst die Frage, warum der Einfluß eines einzigen Gelehrten auf die geistige Bildung der Gegenwart nicht mehr so groß sein könne wie früher zu Voltaires und noch zu Hegels Zeiten. Indem er sich dann dem außergewöhnlichen Lebenswerk und der außergewöhnlichen Persönlichkeit des Leipziger Philosophen zuwendet, hebt er hervor, daß sowohl die Lebensauffassung W.s wie auch die Art seines Denkens und Schaffens die charakteristischen Züge des west- und süddeutschen Volkscharakters zeigten. (W. stammt aus Neckarau bei Mannheim.) Dann macht er uns mit W.s Studiengang und seinen Beziehungen zu Helmholtz bekannt; er schildert weiter seinen Entwicklungsgang vom Spezialisten der Medizin zur universellen Beherrschung der ganzen systematischen Philosophie, worunter W. die Wissenschaft versteht, welche „die (prinzipiell wichtigen) Resultate aller andern Fachwissenschaften zum Gegenstand ihrer besonderen Untersuchung macht“ („zu einem widerspruchslosen System von Erkenntnissen vereinigt“). W.s vorübergehende Beschäftigung mit der Politik gibt M. Gelegenheit hervorzuheben, daß W. kein einseitiger Philosoph gewesen sei, der nur die traditionellen Probleme der reinen Wissenschaften weitergesponnen hätte, und daß durch seine Arbeit die produktive Förderung aller philosophischen Einzelwissenschaften aufs neue belebt worden sei. Bei der Besprechung seiner ersten beiden Werke erfahren wir, „daß W. in den „Beiträgen zur Theorie der Sinneswahrnehmungen“ (1858—1862 veröffentlicht) „die Idee einer experimentellen Psychologie entwickelt“ habe.

So dankbar man dies als ein bedeutsames Verdienst W.s anerkennen wird, so wenig kann man folgende (durch Sperrdruck hervorgehobene) Sätze unwidersprochen lassen. „Die Psychologie ist seit Aristoteles nicht um einen Schritt weiter gekommen, ja sogar vielfältig rückwärts gegangen.“ „Das liegt an dem falschen Wege, den sie eingeschlagen hat. Statt von der selbständigen Untersuchung der einzelnen psychologischen Vorgänge auszugehen, gingen die Psychologen von den allgemeinsten und abstraktesten Fragen — Wesen und Sitz der Seele, ihr Verhältnis zum Körper — aus; während doch viele Aufgaben der Psychologie vollkommen unabhängig von diesen allgemeinen Ansichten einer selbständigen energischen Untersuchung zugänglich sind. Die Fortschritte der Psychologie hängen nämlich weniger von ihrem sachlichen Ausgangspunkt als von ihrer Methode ab. Die bisherige Methode war aber entweder die der abstrakten Spekulation, des reinen Denkens, oder die der bloßen Selbstbeobachtung; beide sind ungenügend.“ „Zwar wird die Selbstbeobachtung immer der eigentliche Ausgangspunkt der Psychologie bleiben; aber sie bedarf notwendig einer zweifachen Vervollkommnung, die bloß gelegentliche muß zur systematischen Beobachtung gesteigert werden, und sie muß das Experiment als Untersuchungshilfsmittel heranziehen. Die mathematische Methode Herbarts war ein unvermittelter Sprung aus der reinen

Mathematik, einer Größenwissenschaft, in das Seelenleben, in dem es keine Größen gibt."

Diesen Behauptungen gegenüber darf man doch wohl an Herbart erinnern. Kann man im Blick auf seine psychologischen Forschungen im Ernst behaupten, die Psychologie sei seit Aristoteles nicht um einen Schritt weiter gekommen? Und was Herbarts Forschungsmethode und Forschungsmittel anbetrifft, so verweise ich auf die 51. Einladungsschrift des Herbartvereins, wo Rektor Klempt überzeugend darlegt, daß Herbarts Psychologie sich zwar auch auf metaphysische Lehrsätze stützt — die experimentelle wird sie je länger desto mehr auch nicht entbehren können — zugleich aber auf der breitesten Erfahrung beruht und nur da, wo es sich um quantitative Verhältnisse handelt, außerdem die Mathematik anwendet. Daß diese in der experimentellen Psychologie einen nicht unbedeutenden Raum einnimmt und auch M. nicht ohne Mathematik auskommt, ist doch nicht zu bestreiten.

Im weiteren Verlauf seiner Abhandlung bespricht M. Wundts dreifache Tätigkeit an der Leipziger Universität als exakter Forscher im Institut für experimentelle Psychologie, als einer ihrer erfolgreichsten und vielseitigsten akademischen Lehrer und als philosophischer Schriftsteller von staunenswerter Produktivität.

Nachdem er dabei die „außerordentliche Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Institute an der Leipziger Universität auf W. zurückgeführt und seinen Einfluß auf die amerikanischen Psychologen und ihre 25 wissenschaftlichen Forschungsinstitute aufgezeigt, beantwortet M. die Frage: „Wie vermag W. das alles zu leisten?" mit einer Darstellung seiner persönlichen Arbeitsweise, sowie der Lebensumstände und der zeitgeschichtlichen Verhältnisse, die ihm eine so ausgedehnte akademische und wissenschaftliche Tätigkeit bis in sein hohes Alter ermöglichten.

Am Schluß seiner Abhandlung hält M. mit einer offenen und freimütigen Kritik nicht zurück. Was er hier sagt, wird solchen, die Herbart für mehr oder weniger abgetan halten, viel zu denken geben. Da heißt es z. B.: „Manchmal hat man den Eindruck, als fühle sich W. berufen, über die von ihm aufgestellten Grundansichten zu wachen, wie eine strafende und richtende Autorität ...", während es auf den ersten Seiten heißt: „Nichts blieb W. für sein ganzes Leben unsympathischer, als irgend ein Festhalten an Dogmen und äußeren Bekenntnissen, als irgend eine Art von Orthodoxie." Auf S. 206 wiederum steht: „Debatten über seine Grundansichten liebte er nicht."

Auf S. 220 schreibt M.: „Die Fachgenossen vermißten vielfach neben der großen Ausdehnung seiner Forschung und den großen Gesamtdarstellungen ganzer Gebiete der Philosophie die Bestimmtheit der Grundlagen und die nötige Schärfe und gegenseitige Abgrenzung der Begriffe.... Das gilt z. B. von dem für die W.sche Psychologie, Logik und Erkenntnistheorie so wichtigen Begriff der „Apperzeption" ... W. hatte, vielleicht ohne es selbst zu sehen, einen Doppelbegriff der A., einen psychologischen und einen metaphysischen. Die A. wurde nun aber wieder mit der „Aufmerksamkeit" gleichgesetzt, und die Aufmerksamkeit wurde als ein Willensvorgang erklärt; infolgedessen gewann auch der Willensbegriff einen Doppelsinn: er sollte ein einzelner, qualitativ eigentümlicher Vorgang sein und doch zugleich die Form und der Untergrund des ganzen Seelenlebens ... Die Folge dieser Unklarheiten

ist nun, daß überhaupt die ganze Grundansicht des Seelenlebens, die W. aufstellt, auf schwachen Füßen steht. Diese nennt W. die voluntaristische Theorie, d. h. das ganze Ideenleben ist nichts anderes als Wille und Willenstätigkeit: wie aber nun eigentlich ein einzelner Vorgang qualitativ bestimmter Art, wie der Wille, zugleich auch Vorstellung, Gefühl u. dergl. kurz die Gesamtheit des Seelenlebens sein soll, das bleibt unverständlich."

... „Noch schlimmer ist die Verwirrung in den psychologischen Grundbegriffen W.s aber neuerdings geworden, dadurch, daß W. mit einem Male seine alte Willenstheorie aufgegeben hat und den Willensvorgang für einen Affekt oder besser gesagt für einen eigentümlichen Gefühlsverlauf erklärt hat." ... Auf derselben Linie steht das, was M. auf S. 201 schreibt: „Die beiden Gesetze, die das Experiment für das Seelenleben nachgewiesen hat — W. nennt sie das Gesetz der Abhängigkeit der psychischen Funktionen voneinander und das Gesetz der Entwicklung der psychischen Funktionen auseinander — hat W. nicht aufrecht erhalten; überhaupt ist nur weniges aus seinen ersten psychologischen Schriften dauernder Bestand der Psychologie geworden."

Was nun die philosophischen Ansichten W.s betrifft, so heißt es auf S. 222: „W.s Verfahren, eine Trennung herbeizuführen zwischen den Begriffen des Verstandes und den Ideen der Vernunft, ist nichts anderes als eine Herübernahme des alten Kantischen Schematismus von Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft, der bei Kant aus einer ganz unhaltbaren Lehre von den verschiedenen Seelenvermögen stammte, und das ganze Schema ist nicht zu vereinigen mit der Methode, die W. selbst für die einzig richtige in der Metaphysik erklärt hat."

Weitere kritische Bemerkungen, z. B. daß W. gegen die Möglichkeit einer experimentellen Kinderpsychologie genau in derselben Weise allerhand unzutreffende „theoretische" Bedenken richtete, wie sie seinerzeit von seinen Gegnern gegen die Möglichkeit des psychologischen Experiments überhaupt gerichtet worden waren, u. a. möge man in der Arbeit M.s selbst nachlesen. Nur einen Satz möchte ich noch anführen: „Endlich hat W. für eine besonders aufstrebende Wissenschaft der Gegenwart nie rechtes Verständnis gezeigt, für die Pädagogik. Sowohl im akademischen Leben in Leipzig wie in seinen Veröffentlichungen hat er wiederholt seine Geringschätzung gegenüber der Pädagogik und den Pädagogen ausgesprochen, und zwar in einer Form, die wiederum nur dadurch zu erklären ist, daß W. die Pädagogik nicht kennt."

Endlich sei noch hinzugefügt, daß M. alle diese Bemerkungen durchaus nicht als einen gegen W. gerichteten Tadel aufgefaßt wissen will; durch seine Andeutungen über die Lücken der Arbeit W.s soll nur hervortreten, „wie unübersehbar groß und reich unsere gegenwärtige wissenschaftliche Arbeit in der Philosophie und ihren Grenzgebieten geworden ist".

Meines Erachtens ist diese Kritik fast ebenso scharf, wie das Urteil Wundts über Meumann im V. Band der „Psychologischen Studien", wo es heißt: „M. unterliegt unwillkürlich und offenbar unbewußt dem Zwange des Begriffsschematismus, dem er sich nun einmal anvertraut hat, und dieser Schematismus ist wiederum das unwillkürliche Produkt überhasteter Verallgemeinerung und mangelhafter psychologischer Analyse, wie sie das Streben nach möglichst rascher Anwendung

in einem noch so sehr eines soliden theoretischen Unterbaues bedürftigen Gebiet wie die Psychologie in dem gegenwärtigen Stadium ihrer Entwicklung hervorbringen muß."

Im übrigen kamen mir im Blick auf die bei W. sich findende Unsicherheit mancher psychologischen Begriffe und Gesetze die Worte Brahns, des Leiters des Leipziger Instituts für experimentelle Psychologie wieder ins Gedächtnis, der in Auerbach am Schlusse eines Lehrerkursus über experimentelle Psychologie sagte: „Sie sehen, die experimentelle Psychologie kann Ihnen noch nichts bieten. Bleiben Sie bei Herbart; es ist das beste, was Sie bis jetzt angreifen können." „Wer sich berufen fühlt oder wer berufen ist, sich praktisch oder theoretisch mit Pädagogik zu beschäftigen, wird immer wieder zurückgeführt auf die großen Meister der Vergangenheit, die uns überhaupt erst eine einheitliche Pädagogik gezeigt haben. Mit der größten Verehrung schauen wir auf Herbart, der es versucht hat, aus einem kleinen Material von Beobachtungstatsachen den größten Reichtum von Folgerungen zu ziehen und so ein einheitliches System der Pädagogik zu begründen." (Päd. Stud. H. I, 1910.)

Diesem Rat kann man um so eher folgen, weil „von einem unüberwindlichen Gegensatze zwischen der Psychologie Herbarts und der experimentellen Psychologie nicht die Rede sein kann, das Experiment vielmehr im wesentlichen die Lehren Herbarts bestätigt hat." (51. Einl.-Schrift S. 79.) V.

Katholikentag und Deutscher Lehrerverein.

Zu dem Streit zwischen diesen Vereinigungen bringt die „Germania" (Nr. 194 vom 25. August 1912) einen Artikel mit der Überschrift: „Der Deutsche Lehrerverein und die konfessionelle Schule", der verdient, im Wortlaute hier wiedergegeben zu werden, weil er für die große Streitfrage über den Religionsunterricht in der Schule eine typische Bedeutung hat. Auch aus dem Grunde geben wir den ganzen Artikel wieder, damit wir gegen den Vorwurf geschützt sind, die Gegner nicht voll zu Worte kommen zu lassen.

Die „Germania" schreibt:

Auf dem Katholikentag von Aachen hatte am 12. August Herr Religionslehrer Prof. Rosenberg aus Paderborn in seinem Vortrag über „Schule und Konfession" den Satz ausgesprochen, daß der mehr als 100 000 Mitglieder umfassende „Deutsche Lehrerverein die konfessionelle Schule mit völliger Ausschaltung des Religionsunterrichtes fordere". Die Korrespondenz des Deutschen Lehrervereins schrieb dazu:

Sollte Herr Prof. R. die Äußerung wirklich getan haben, so hätte er eine blanke Unwahrheit gesagt, was einem Religionslehrer nicht gerade besonders gut anstehen würde.

Wie es mit dieser „blanken Unwahrheit" bestellt ist, und daß Herr Prof. Rosenberg mit seiner Behauptung recht hat, ergibt sich aus folgender Beweisführung, die wir dem Westf. Volksblatt (Nr. 228 vom 23. August) entnehmen:

Im Jahre 1905 sprach sich die liberale Lehrerschaft von Bremen in zwei Versammlungen dahin aus, daß der Religionsunterricht aus der Schule entfernt werden müßte. Eine eigene Kommission, die sogenannte „Religionskommission", wurde beauftragt, diese Forderung in geeigneter Weise zu vertreten. Sie legte eine Denkschrift vor, welche in den Antrag auslief, die hohe Behörde möge verfügen, daß der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen abgeschafft werde. In einer dritten Versammlung stimmten 273 für und nur 43 gegen den

Text des Antrages. Auf der Versammlung des Deutschen Lehrervereins in München 1906 stellten sie den Antrag auf Abschaffung des Religionsunterrichtes in der Volksschule zur Debatte.

Wie stellte sich nun der Deutsche Lehrerverein zu diesem Antrage?

Jedesmal, wenn in der Diskussion die Forderung der konfessionslosen Schule gestellt wurde, spendete die Versammlung brausenden Beifall. Der Hauptvertreter der Lehrer von Bremen, Holzmeier, sagte:

Ich bin weder mit der konfessionellen, noch mit der Simultanschule einverstanden, ich halte sie beide nicht für zweckdienlich und verlange die rein weltliche Schule (also die konfessionslose Schule ohne Religionsunterricht. Anm. des Verf.) . . . Die Volksschule soll nicht christlich sein . . . Große Parteien, wie die Sozialdemokraten und die Liberalen, haben die religionslose Schule auf ihre Fahne geschrieben. Nur keine Angst! Sehen sie nach Frankreich hin! Wie gut man sich zu fügen weiß vor tapferen Männern!

Warum spendete die Versammlung dem Redner brausenden Beifall? Weil sie die religionsfreie Schule ebenfalls erstrebt.

Scherer, der schon auf der Leipziger Tagung die konfessionslose Schule vertreten und Billigung gefunden hatte, sagte in München:

Wenn alle Gebildeten offen bekennen würden, was für eine Religion sie eigentlich haben, ich glaube, die konfessionslose Religion hätte die große Majorität.

Der offizielle Bericht verzeichnet auch hier lebhaften Beifall. Die Versammlung erklärt sich dadurch für diese konfessionslose Religion.

Diese Stellungnahme zugunsten der konfessionslosen Schule kann gar nicht wundernehmen, wenn man bedenkt, daß in zahlreichen Zweigvereinen des Deutschen Lehrervereins und in den Pädagogischen Zeitschriften desselben der gleiche Geist hervorgetreten war. Am 12. September 1904 hielt die liberale Lehrerschaft von Berlin eine Versammlung ab, um gegen die konfessionelle Gestaltung des Volksschulunterhaltungsgesetzes Stellung zu nehmen; in der Diskussion nahm Penzig das Wort, um die Vorredner „ein wenig zu ergänzen".

Zum Schluß sagte er:

Wir müssen dahin streben, daß ein allgemein christlicher Unterricht für Juden, Heiden, Moslemin erteilt wird, in welchem es nicht darauf ankommt, daß man an Gott glaubt oder an Christus.

Warum spendete die Versammlung diesen Worten lebhaften Beifall? Weil sie derselben Ansicht war.

Der Solinger Lehrerverein wünschte in der zu erstrebenden Simultanschule „einen den Schülern beider Konfessionen gemeinsamen dogmenlosen Religionsunterricht", und die Pädagogische Zeitung, das Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, träumt von jener Zeit, in welcher „der konfessionelle Religionsunterricht aus dem Lehrplan der Volksschule ausgeschieden" werden kann. Überall zeigt sich dasselbe Bild: der Deutsche Lehrerverein vertritt die konfessionslose Simultanschule mit völliger Ausschaltung des konfessionellen Religionsunterrichts. Prof. Rosenberg hatte recht und behält recht.

Man sollte meinen, daß bei dieser geistigen Atmosphäre, in welcher der Deutsche Lehrerverein sich bewegt, auf der Münchener Tagung der Antrag der Lehrer von Bremen auf Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichtes in der Volksschule eine glatte Annahme hätte finden müssen. Das geschah jedoch nicht, vielmehr einigte sich die Versammlung mit großer Mehrheit auf die Gärtnerschen Thesen, welche zwar für die Simultanschule eintreten, jedoch den nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht beibehalten wollen. Ist das nicht inkonsequent: für die konfessionslose Schule ohne Religionsunterricht zu sprechen und zu schreiben und Beifall zu geben und dennoch für die Simultanschule mit Religionsunterricht zu stimmen? Das schien den unentwegten Bremer Lehrern und ihren ergebenen Nachläufern so. Der Zug sollte, ohne unterwegs anzuhalten, bei der Endstation einlaufen. Die überwiegende Mehrheit aber war der Ansicht, daß die Lokomotive nicht Wasser genug hatte, um bis dorthin zu gelangen, darum stimmten sie dafür, auf der Zwischenstation Halt zu machen. Dann kann man später die letzte Strecke um so sicherer durchlaufen.

Das, und nichts anders, war die Veranlassung, daß die Münchener Tagung sich für die Simultanschule mit Beibehaltung des getrennten konfessionellen Unterrichts in der Religion entschied. Nicht die Wertung der Religion, sondern lediglich taktische Erwägungen führten dahin. Das Ziel bleibt nach wie vor das alte: die konfessionslose Schule mit völliger Ausschaltung des konfessionellen Religionsunterrichts. Man begnügt sich vorerst damit, eine Zwischenstation zu besetzen, das weitere wird der Zukunft vorbehalten. Diese Ansicht findet ihre Stütze in den Äußerungen aus den Kreisen des Deutschen Lehrervereins selbst.

Der genannte Scherer sagte in München:

Ich betone nochmals, daß ich der Ansicht bin, daß der Deutsche Lehrerverein unter den heutigen Umständen nur diese Forderung annehmen kann . . . Er muß es der Zukunft überlassen, auf dem Grunde weiterzubauen und die Simultanschule der Zukunft . . . herbeizuführen.

Lehrer Pretzel, Berlin, verweist auf Kaiser Joseph II. von Österreich, dessen Pläne gescheitert wären, weil er immer den zweiten Schritt vor dem ersten hätte tun wollen, und fährt wörtlich fort:

Machen wir den einen Schritt vorwärts, indem wir die Thesen des Herrn Gärtner annehmen.

Lehrer Pautsch ist derselben Ansicht.

Diesem Ausleben der deutschen Idealschule — gemeint ist die konfessionslose Schule ohne kirchlichen Religionsunterricht — machen Sie die Bahn frei, indem Sie sich auf den Boden der Forderungen des Herrn Referenten stellen.

Ebenso spricht Gutmann:

Wir können uns als kluge Taktiker auf keinen andern Standpunkt stellen,

und Professor Ziegler macht darauf aufmerksam, daß durch Annahme des Antrages von Bremen niemandem ein größerer Dienst geleistet würde, als dem Konfessionalismus.

Er bittet dringend, die klerikale Gefahr nicht durch Radikalismus heraufzubeschwören.

Von besonderer Bedeutung für den Sinn der Beschlüsse in München sind die Worte des Urhebers derselben. Oberlehrer Gärtner, München, dessen Thesen zu Beschlüssen erhoben wurden, sagte wörtlich:

Es ist ein großer Schritt aus der Konfessionsschule in die Simultanschule, dadurch stelle ich Sie auf den Kreuzweg. Der eine Arm weist zurück auf die Konfessionsschule älteren Datums, der andere Arm weist vorwärts zur Zukunftsnationalschule . . . Ob wir später diesen Weg weiter wandern können, müssen wir abwarten; aber wenn wir Beschlüsse fassen, denen die Resonanz im Volke fehlt, entfernen wir uns vom Volke und sind dann nicht in der Lage, solche Institutionen durchführen zu können.

Inzwischen hat J. Tews, das Mitglied des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins, unter anderem geschrieben:

Ungeeignet zur Erteilung von Religionsunterricht ist die Kirche, weil sie die Kinder auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft verpflichten will.

Und: Im ganzen stelle ich mich also, soweit es den Inhalt des Religionsunterrichtes betrifft, auf den Standpunkt der Bremer Lehrerschaft, die aller Voraussicht nach im Laufe der Zeit in der deutschen Volksschullehrerschaft und darüber hinaus sich Anerkennung und Zustimmung erwerben dürfte.

Pastor a. D. Zillessen, der Leiter des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule, eröffnete gegen diese Äußerung von Tews den Angriff. Da erließ der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins am 25. März 1908 eine Erklärung, in welcher er sagt:

Viele Kreise kennen J. Tews als einen der hervorragendsten Vertreter des Lehrerstandes und haben oft feststellen können, daß sein Schulprogramm in allen wesentlichen Punkten auch das des Deutschen Lehrervereins ist.

Und da wagt es die Korrespondenz des Deutschen Lehrervereins zu behaupten, Prof. Rosenberg habe in Aachen „die blanke Unwahrheit gesagt"!

* * *

Zur Ergänzung der vorstehenden Ausführungen weisen wir noch auf eine Rede hin, die erst in jüngster Zeit anläßlich des diesjährigen Deutschen Lehrertags in Berlin der Lehrer Pautsch (Berlin) in der Neuen Philharmonie über die Deutsche Volksschule gehalten hat, in der es nach dem Bericht des Berliner Tageblatt (vergl. Nr. 148 2. Blatt der Germania vom 3. Juli 1912) hieß: Für uns Lehrer ist aber die Schule eine freie Institution, die der Kirche gleichberechtigt gegenübersteht. Mit Recht erstrebt die neuere Pädagogik als Hauptziele die Herausbildung reinen Menschentums und eines gesunden Staatsbürgerbewußtseins. Reines Menschentum bedingt soziale Gesinnung, die auch das religiöse Gebiet umschließt. Dabei wollen wir aber keine Bindung auf Konfessionen oder Dogmen, um den konfessionellen Frieden nicht zu gefährden.

Hier haben wir den direkten Beweis! Und da wagt das Organ des liberalen Deutschen Lehrervereins zu behaupten, Herr Prof. Rosenberg habe in Aachen die „blanke Unwahrheit" gesagt! O nein, er hat die volle Wahrheit gesagt; das Organ des Deutschen Lehrervereins aber sagt die Unwahrheit.

Das „Ev. Schulblatt" hat in der religionsunterrichtlichen Frage wie in der besonderen über den konfessionellen Charakter der Schule nie auf dem Standpunkte der genannten Vertreter des Deutschen Lehrervereins gestanden. Wir haben darum auch keinen sonderlichen Anlaß, zu untersuchen, ob die „Germania" die Ansichten derselben unverfälscht wiedergibt. Wir wollen nur betonen, daß der Deutsche Lehrerverein nicht wie der Katholikentag eine kirchlich-konfessionelle Kampfesvereinigung ist, sondern eben eine Lehrervereinigung, die Lehrerinteressen vertreten will, die mit Schulinteressen ebensowenig ganz zusammenfallen wie die Pfarrinteressen mit denen der Kirche. Das tun sie nur in den Augen derer, die hierarchisch auf beiden Gebieten zu denken gewohnt sind. Im Deutschen Lehrerverein sind darum die verschiedensten kirchlichen wie nichtkirchlichen Bekenntnisanhänger vertreten, vielleicht vom Materialismus und Monismus an bis hin zu den „Zungenrednern" und zu den Gläubigen der „unfehlbaren" und „allein seligmachenden Kirche". Doch soll nicht verschwiegen werden, daß die Anhänger der konfessionslosen, z. T. auch der religionslosen Schule dort mehr das große Wort geführt haben, als etwa diejenigen, welche die Auffassungen des „Ev. Schulblattes" vertreten, wozu auch viele Katholiken gehören, wie viele sogenannte Liberale. Denn selbst Diesterweg, was man gerne verschweigt, hat sich schließlich zu den Dörpfeldschen Forderungen als zu der duldsamsten und freiheitlichsten bekannt. Seinen freiblickenden Geist müssen wir unter manchen seiner liberalen Nachfolgern leider allzuoft vermissen, wie u. a. das Verhalten des Rheinischen Provinziallehrervereins (vergl. Nr. 8 des Ev. Schulblattes) bekundet, und Diesterweg bekannte sich zu Dörpfeld nicht nach dem Erscheinen der „Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung" (1869, abgedruckt in Bd. VIII d. Ges. W.) oder gar nach dem Erscheinen des „Beitrags zur Leidensgeschichte der Volksschule" (1881, abgedruckt in Bd. IX d. Ges. W.), die Dörpfeld bekanntlich die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Lehrervereine eintrug, oder gar erst nach dem Erscheinen der „Fundamentstücke einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung" (1892, abgedruckt in Bd. VII d. Ges. W.), sondern Diesterweg stimmte Dörpfeld im Prinzip zu auf Grund der „freien Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate" (1863, abgedruckt in Bd. VIII d. Ges. W.), worin Dörpfeld am entschiedensten sein eigenes positiv kirchliches Bekenntnis ausspricht und am entschiedensten den konfessionellen Charakter der Schule vertritt.

Wer Dörpfelds Schriften, die wohl allgemein als die tiefgründigsten und unbefangensten über die Streitfrage anerkannt sind, aufmerksam gelesen hat, der wird auch sofort einsehen, daß die Streitfrage zwischen Katholikentag und Deutschem Lehrerverein keine reinliche ist und darum auch nicht zu einer Verständigung (Verständigung sage ich, nicht: Übereinstimmung) führen kann. Der Katholikentag oder die „Germania" müßte dann, um der Sache auf den Grund zu gehen, die von Dörpfeld in der „Leidensgeschichte" so scharf begründete These widerlegen: „Die hergebrachte geistliche Schulaufsicht ist . . . (aus vielen dort angeführten Gründen) nicht bloß eine unzweckmäßige, sondern sogar eine unsittliche Institution." Wir sind aber der Überzeugung, daß die Forderung der geistlichen Schulaufsicht für die Herren des Katholikentages (die Masse folgt wie überall blind) den Kernpunkt der Frage des konfessionellen Religionsunterrichts bildet, wie überhaupt des Kampfes um die Schule, der bekanntlich für das Zentrum die größte Werbekraft seit 1869 besessen hat, was der kluge Windthorst vor allem erkannte und gelegentlich auch bekannte.

Wenn also die Herren des Katholikentages jene These mit klaren, triftigen Gründen widerlegt oder ihr zugestimmt haben, dann läßt sich für uns erst mit ihnen über die religionsunterrichtliche Frage reinlich weiter diskutieren, und von dieser These aus wird man auch nur die Grundtöne des Lehrertages erst richtig zu deuten vermögen.

Der „Allgemeine Deutsche Lehrerverein" erblickt aber naturgemäß in der Schulaufsichtsfrage auch den Kernpunkt seiner Standes-, ja seiner sozialen Frage. Weil nun auch von jener Seite wie auch von seiten des rechtsstehenden Teiles der evangelischen Kirche (d. h. in der Hauptsache ihrer Geistlichen) die Aufsichtsfrage mit der Lehrplanfrage (ob Religionsunterricht oder nicht, ob konfessionell oder nicht usw.) bis zur Unkenntlichkeit verquickt worden ist, so wird von einigen Teilnehmern auf den Lehrertagen immer wieder versucht, sich von den in der Dörpfeldschen These genannten schweren Mißständen zu befreien, indem man Konfession, ja Religion überhaupt über Bord zu werfen versucht. Wenn Unzweckmäßiges und Unsittliches damit ertragen werden muß, dann lieber ganz fort damit! So etwa mögen sie denken.[1])

Ein Ähnliches finden wir ja auch bei der Sozialdemokratie. Sie sagen oder haben das unausgesprochene Empfinden: Kirche und Christentum indentifizieren sich mit Konservatismus und Kapitalismus, darum los von ihr! Daß nun die 4 Millionen Wähler ohne den veredelnden Einfluß der Religion bleiben, ist ein für unser deutsches Volk schwerwiegender Schaden, der Generationen nachwirkt. Aber wer begreift das Unheil, das die Verquickung der Religion mit politischen und wirtschaftlichen Machtfragen angerichtet hat und fortwährend anrichtet! Wer folgt der pädagogischen Mahnung Christi, hinzugehen zu allen Völkern, auch zu den Sozialdemokraten![2])

Schlimmer aber noch wirkt jene Verquickung auf dem Schulgebiete. Die Schäden sind unsagbar. Das hat der religiös unantastbare Dörpfeld immer und immer wieder nachgewiesen. Eine „Leidensgeschichte" der Schule ist daraus

---

[1]) Es ist gewiß nicht die Meinung des Herrn Verf., daß die Stellung des Deutschen Lehrervereins zum konfessionellen — wie zum Religionsunterricht überhaupt allein bestimmt ist durch die Mißstände auf dem Gebiet der Schulaufsicht. Gerade an den Orten, wo die radikalsten Forderungen einer Reform des Religionsunterrichts (oder, wie man nicht ganz mit Unrecht gesagt hat: einer Reform der Religion) laut geworden sind, ist doch der Einfluß der Kirche in der Schulverwaltung so gering, daß er auch über den Anteil, den Dörpfeld ihr zuweisen wollte, nicht hinausgeht. Aber freilich hat nach meiner Überzeugung die Entwicklung zu dieser Stellungnahme hin ihren Weg genommen über die Kämpfe gegen die geistliche Schulaufsicht hin. In den hier liegenden Unbilligkeiten hatte der Radikalismus stets ein höchst willkommenes und wirkungsvolles Agitationsmittel. Hätte da die Kirche zur rechten Zeit eingelenkt und dem Schulstande gegeben, was ihm gebührte, so wäre die Lehrerschaft nicht auf diesen Punkt gekommen. A.

[2]) Man darf doch nicht übersehen, daß die Sozialdemokratie immer und überall sich nicht darauf beschränkt, bloß wirtschaftlich die Lage der Arbeiterschaft zu verbessern; ja sie will im Grunde auch dies nicht einmal, denn ihre Lebensdauer hängt davon ab, daß sie das „Proletariat", eben die Schicht, die nichts ist und nichts hat, die blindlings ihren Führern folgt, erhält und vermehrt. Es ist vielmehr ein Lebensinteresse dieser Partei, Sittlichkeit und Glauben zu zerstören, denn diese sind ihr die stärksten Hindernisse. Alle Verbindungen mit dem übrigen Volkskörper — dazu gehören auch Religion und Sitte — müssen zerrissen werden. Ich weise hier nur auf den einen Punkt hin, daß eine Partei, die so wie sie mit dem Eide spielt, keine Leute gebrauchen kann, die noch an die Heiligkeit des Eides glauben. — Auch das möchte ich um der Gerechtigkeit willen nicht verschweigen, daß in keinem Stande — soweit die „Gebildeten" in Betracht kommen — ein so starkes Interesse an der Hebung der unteren Volksklassen hervortritt, wie in dem geistlichen. A.

geworden. Allmählich sogar mehr: eine Leidensgeschichte der Volksmasse. Nicht ungestraft kann die Christengemeinschaft Jesu Wort umdeuten:

„Mein Reich ist nicht von dieser Welt".

Wer diesen Gedanken festhält, der wird aus den falschen Gegensätzen zwischen Katholikentag und Deutschem Lehrerverein sich herausfinden und in den Dörpfeldschen Vorschlägen ein versöhnliches neutrales Dritte begrüßen und erstreben, wenigstens auf evangelischer Seite. —r.

Rundschau.

Der Verein Evang. Lehrer und Schulfreunde wird am 19. Oktober in Essen seine Herbstversammlung abhalten. Beginn 3 Uhr. Prof. Wolf-Düsseldorf wird sprechen über das Thema: Wichtige Kernfragen, die bei der staatsbürgerlichen Erziehung nicht übersehen werden dürfen.

Über die Zweite Lehrerprüfung in Preußen schreibt Regierungs- und Schulrat Liz. Kabisch in Düsseldorf in Nr. 9 der „Päd. Blätter". Wir geben aus dem Aufsatz, der in vortrefflicher Weise die neuen Bestimmungen beleuchtet, indem er sie mit der bisherigen Weise in Vergleich setzt, die Hauptgedanken wieder: „Wieviel ist nicht über den Zustand, wie er bisher bestand, geseufzt und gescholten worden! Ich besinne mich seit 1901 fast auf keine Zweite Prüfung, der ich beigewohnt, wo nicht von irgendeiner Seite die Unzuträglichkeiten hervorgehoben wären, unter denen man leide. Die größte von allen war ohne Frage die Störung des Seminarbetriebes einerseits, die Ablösung der Prüfung von der Schulpraxis anderseits. Diese Not, die sich in den letzten Wochen vor der Prüfung über das Seminar ergoß, wenn die Meldungen eingegangen waren und die Spezialwerke bekannt wurden, auf die nun der Examinator sich ganz wesentlich beziehen mußte! . . . Und dann die Prüfung selbst, der Ausfall des Unterrichts, halbe bis ganze Wochen — es gab Seminare, wo 60—70 Prüflinge hintereinander zu erledigen waren; die Störung der Seminarschule, nicht bloß zeitliche, sondern auch geistige; denn das gibt eine ganz wunderliche, nicht gerade pietätvolle sittliche Atmosphäre, wenn ich als Junge dahinterkomme, daß hier ganze Rudel Lehrer scheinbar an mir tätig sind, während sie tatsächlich an mir geprüft werden. . . . Nein, es ist kein Zweifel, die Seminare mußten aufatmen, wenn sie von diesem Druck befreit wurden. — Und noch fataler war die Ablösung der Prüfung von der Schulpraxis. Es sollte doch nun einmal gemessen werden, wie sich der junge Lehrer fortentwickelt hatte auf dem eigentlichen Felde seines Berufs. . . .

An diese wichtigsten und unüberwindlichen Mängel hat nun unsere neue Prüfungsordnung vom 13. Juli 1912 entschlossen die Hand gelegt und sie ausgeschnitten. Der § 1 lautet: „Die Befähigung zur endgültigen Anstellung im Volksschuldienste wird durch eine Prüfung in der Schule festgestellt, an welcher der Lehrer beschäftigt ist." Das Seminar wird nicht mehr behelligt; und der Lehrer zeigt seine Arbeit da, wo er sie geleistet hat.[1])

Dies sind die wichtigsten ferneren Bestimmungen: Eine Prüfungskommission aus drei Mitgliedern wird gebildet. Sie besteht aus Regierungs- und Schulrat, Kreisschulinspektor und einem Leiter oder Lehrer öffentlicher Unterrichtsanstalten des Bezirks (Seminare, Mittelschulen, Volksschulen). Für gewöhnlich; für überbeschäftigte Regierungsschulräte kann ein Provinzialschulrat oder Seminardirektor als Vorsitzender eintreten. . . . Die Prüfung ihrem Inhalt nach gestaltet sich ausschließlich pädagogisch-methodisch. Nur in dem schriftlichen Teil kommt . . . kommt noch die fachwissenschaftliche Bildung zur Geltung. . . . Die mündliche Prüfung, in der Schule (und Klasse) des Prüflings abgehalten, erstreckt sich im praktischen Teil auf die ganze Tätigkeit des Lehrers, sowohl auf das Niveau, zu dem er die Klasse gehoben hat, wie auf seine eigentliche Lehrbefähigung in der Neudurchnahme eines bedeutungsvollen Lehrstoffs.

[1]) Der Lehrer soll sogar ein Jahr an der Schule gearbeitet haben, an der er geprüft wird; eine Forderung, deren praktische Durchführung ihre Schwierigkeiten haben wird. Die nötigen Übergangsfristen sind im Ausführungserlaß gegeben.

Aber wir werden darum die Theorie nicht zu kurz kommen lassen. Denn der zweite Teil dieser mündlichen Prüfung, der wissenschaftliche, erstreckt sich nur auf die pädagogischen und methodischen Kenntnisse. Hier ist kein großer Unterschied gegen früher; nur daß der Spezialpädagoge oder das Spezialwerk auch hier in Wegfall gekommen ist. In der praktischen Prüfung soll noch auf besondere Neigungen — „etwa", „in einem Fache" — besondere Rücksicht genommen werden.... Entscheidend für den Ausfall der Prüfung ist das Gesamtergebnis. Doch wird der praktischen Leistung besonderes Gewicht beigelegt. Es kann aber auch schon die Hausarbeit dazu führen, den Prüfling von vornherein zurückzuweisen und für nichtbestanden zu erklären; dies nur, wenn die Mitglieder der Kommission sich einig sind....

Ein Fortschritt gegen früher, ohne Frage. Und ein kühner Griff, der nicht mit kleinen Mittelchen, sondern auf Grund einer klaren, einheitlichen Idee gearbeitet hat. Und die Bedenken, die dagegen auftauchen, liegen so klar auf der Hand, daß sie an zuständiger Stelle zweifellos ebenfalls gesehen und erwogen, aber um der Fortschritte willen zurückgestellt sind.

Das erste Bedenken natürlich, das namentlich in den Regierungskreisen sofort auftauchen wird, ist das: Wo sollen die Regierungs- und Schulräte die Zeit hernehmen? An Reisestoff hat es auch bisher wahrlich nicht gefehlt. Es werden viele Dezernenten sein, die wegen all der Einzelfälle, die ihr persönliches Zusehen erfordern — disziplinarischer Art, Beförderungsfragen, Organisationen, Streitigkeiten, Interessenausgleiche, Schwierigkeiten aus Krankheit, stockender Kraft, neue pädagogische Versuche, und was dergleichen mehr ist —, so stark in Anspruch genommen werden, daß sie zum einfachen Revidieren ganzer Schulen, um den Stand und die Fortentwickelung der Unterrichtsarbeit in ihrem Bezirk zu verfolgen, anzuerkennen, anzuregen, zu fördern, — daß sie dazu nur gar zu selten noch kommen. Und nun die sämtlichen Bewerber ihres Dezernats prüfen? ...

Ein sachlicher Vorteil erwächst daraus den Kreisschulinspektoren: sie werden genötigt, der theoretischen Arbeit, die auf den Seminaren geleistet wird, ganz unmittelbar Aufmerksamkeit zuzuwenden.... Und so werden auch die Seminarleute, die als Mitglieder der Prüfungskommissionen hinausreisen werden, sich der fruchtbringenden Wirkung dieser neuen Beschäftigung gar nicht entziehen können. Es ist doch ein ganz ander Ding, ob ich als Seminarlehrer daheim sitze und meine Theorien fortbilde und meinen Zöglingen eine festgeprägte Technik übermittle, die schließlich auf keinem andern Erfahrungsgebiet sich neu erproben kann als dem recht anormalen der Übungsschule, oder ob ich nun fortgesetzt hinaus muß und an dem praktischen Wirken meines früheren Zöglings in unerbittlicher Deutlichkeit sehe, was er mit dem, was er bei mir gelernt, hat anfangen können....

Ein neues Bedenken ist, daß die jungen Lehrer ganz gewaltig ihren unmittelbaren Vorgesetzten in die Hand gegeben werden. Man kann sonst gerade als Regierungsschulrat in dieser Beziehung die Tätigkeit des Provinzialschulrats oft besonders einschätzen lernen.... Ich habe in der Tat gefunden, daß es nicht übel ist, wenn der Vorsitzende und der Ausschlaggebende bei einer Sache recht unbeteiligt ist. Daß der unmittelbare Vorgesetzte jetzt allein zu sagen hat, kann dem Prüfling günstig sein, ihn vor den Unberechenbarkeiten einer Prüfung schützen, kann ihm aber auch verhängnisvoll werden.... Es ist das ja überall im Staatsleben der Segen der oberen, zentraleren Behörden, daß sie ferner stehen und darum, von kleinen Unebenheiten unbeirrt, das Ganze deutlicher überschauen, objektiver sind, weil sie gar nicht anders sein können. Und es heißt nicht mißtrauisch sein gegen die peripherischen Instanzen, wenn man diesen Vorzug der zentraleren ausspricht; denn er ist von Natur gegeben....

Das letzte Bedenken von irgend nennenswerter Art wird sicher besonders erwogen sein, ehe diese Neuordnung Gesetz wurde: der Wegfall jeder wissenschaftlichen Fachprüfung, von der Hausarbeit abgesehen; die Beschränkung der ganzen mündlichen Prüfung auf das Pädagogisch-Methodische. Und hierbei müssen wir in der Tat etwas verweilen.

Ich weiß nicht, wie es andern gegangen ist: mir ist die Forderung des Spezialfaches, des Faches der Weiterbildung (nicht sowohl die des „Spezialpädagogen") an der Ordnung von 1901 die liebste Bestimmung gewesen. Sie war doch ein starker Versuch, den Lehrer nicht bloß im Handwerk, im Geschäft aufgehen zu lassen, sondern in seiner Allgemeinbildung an einem bestimmten Punkt in die Tiefe zu führen. Sie soll ihren Zweck verfehlt haben. Es soll nichts dabei herausgekommen sein, weil die Prüflinge nichts damit anzufangen wußten, ungeeignete, wertlose Sachen vorbrachten, in der Allgemeinbildung gerade auch in diesem Fach gegen die Seminarentlassung nicht vorgeschritten, sondern zurückgegangen waren.... Aber es sind auch entgegengesetzte Erfahrungen gemacht worden, und zwar da am meisten,

wo das Seminar sein Ziel, das Ziel der Pläne von 1901, am vollkommensten erreicht hatte. Ich kann mit Bestimmtheit versichern, daß ich z. B. in Schleswig-Holstein, wo mitunter an guten Seminaren unter günstigen Bedingungen gearbeitet wurde und hervorragende Provinzialschulräte den Geist der Pläne von 1901 wirksam zu machen unermüdlich tätig waren, in der Zweiten Prüfung gerade in der Fortbildung ausgezeichnete Leistungen gesehen habe, sichere Bewahrung des im Seminar erklommenen allgemeinen Niveaus mit neuem starkem Aufsteigen zu einzelnen bedeutsameren Höhen. Im Deutschen, in der Religion, in der Geschichte, fast in allen Fächern. Wirkliche unmittelbare Vorstufen zur Mittelschullehrerprüfung, die sich aus dieser so geleisteten Zweiten Prüfung völlig organisch zu entwickeln schien.

So werden wir es damit zu versuchen haben, froh, daß ein als unhaltbar längst erkannter Zustand so energisch beseitigt und die neue Lösung eines so schwierigen Problems versucht wird. Den ersten Vorteil haben, wie billig, die Prüflinge. Sie sind vor begrenzte Aufgaben gestellt und sollen ihre Lehrbefähigung da nachweisen, wo sie erkennbar ist. Den zweiten Vorteil haben die Provinzialschulkollegien und die Seminare. Sie können, von der Überlast der Prüfungen etwas entladen, sich mehr den Bildungsarbeiten widmen, für die sie da sind; und sie werden, in einzelnen Vertretern der Lehrerbildung zum praktischen Erproben ihrer eigenen Arbeitserfolge fortdauernd genötigt, diese eigene Arbeit noch mehr auf die Wirklichkeit einzustellen, wo es nötig sein sollte. Und indem die jungen Lehrer durch den Ernst der Lage gezwungen werden, nicht nur in ihrer amtlichen Tätigkeit sich eine gute Meinung zu verschaffen, sondern auch mit größerer Behutsamkeit in eine Prüfung zu gehen, die ihnen nicht unübersehbar ist, wird der in der Prüfung gegebene Sporn dahin treiben können, daß sie sich auf ihre Berufsarbeit ernster konzentrieren, um ihrer theoretischen Grundlagen ernster bewußt zu werden. Und den Gewinn davon hätte die Volksschule.

Die Lehrersyndikate in Frankreich haben in letzter Zeit die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt. Schon der frühere Verband, der der „Amicales", neigte dem Sozialismus bedenklich zu. Als aber die Lehrersyndikate entstanden waren, wurde der Beschluß gefaßt, in den Allgemeinen Arbeiterverband einzutreten, wobei die Solidarität mit der Arbeiterschaft nachdrücklich betont wurde. Besonders stark kam dies vor kurzem in Chambéry zum Ausdruck, wo durch 100 Abgeordnete 50 dieser Syndikate mit 6000 Mitgliedern vertreten waren. Wenn diese Zahl auch nur eine schwache Minderheit ist im Vergleich zur ganzen französischen Lehrerschaft, so darf doch nicht übersehen werden, daß sich die Syndikalisten großer Sympathien von seiten der übrigen Kollegen zu erfreuen haben, und daß die Führer der einen zugleich Führer der andern sind. Die Tendenz dieser neuen Richtung wird besonders gekennzeichnet durch ihren Anschluß an den „Sou du soldat", eine Kasse, die vorgeblich nur den Zweck hat, den beim Militär stehenden Mitgliedern der Organisation ab und zu 5 oder 10 Francs Unterstützung zukommen zu lassen, die aber in Wirklichkeit rein antimilitaristisch und international ist, wie unsre „Roten" auch, und die mit den Unterstützungen zugleich ihre vaterlandsfeindlichen Inspirationen an die Soldaten heranzubringen weiß.

Natürlich haben diese Vorkommnisse die bürgerlichen Parteien mächtig erregt; gerade die Liberalen sahen sich arg zwischen die Räder gebracht, als man von der kirchlichen Seite aus der religionslosen Schule und dem religionsfeindlichen Staate die Verantwortung für den Radikalismus der Lehrerschaft zuschob. In der Presse geht man mächtig gegen die Lehrer vor; die dabei zutage tretende Taktik ist ebenso bezeichnend für den Chauvinismus wie für die Naivität der Franzosen. Der Haß gegen die Deutschen soll nämlich auch hier das Rettungsmittel abgeben; man sucht die Abtrünnigen zum Haß gegen den „Erbfeind" aufzustacheln, um sie wieder zu gewinnen für den nationalen Gedanken. Das wird wohl nicht viel helfen. — Man möge erst einmal den Lehrern ein anständiges Einkommen geben; die jetzigen Hungergehälter, die sich nicht entfernt mit denen der deutschen Lehrer messen können, haben die Lehrerschaft zu Waffenbrüdern des Proletariats gemacht.

Angestachelt durch die erregte öffentliche Meinung hatte der Unterrichtsminister in einem Erlaß die Präfekten aufgefordert, den Syndikaten zu befehlen, sie sollten sich bis zum 20. September auflösen. Daraus ist natürlich nichts geworden. Die vorgeladenen Vertreter der Lehrerschaft, soweit sie überhaupt erschienen, konnten die Entscheidung sehr bequem mit dem Vorwand hinausschieben, daß die Lehrer zunächst noch in den Ferien seien, also eine Generalversammlung noch nicht berufen werden könne; zudem könne die Auflösung statutgemäß nur mit Zweidrittelmehrheit beschlossen werden. Man kann bestimmt erwarten, daß die Lehrer in ihrem Widerstand beharren werden; einstweilen sucht man von dieser Seite der Sache dadurch die Spitze abzubrechen, daß man den so anstößigen „Sou du soldat"

als eine harmlose Unterstützungskasse hinstellt. Überaus bezeichnend für die Lage ist, daß im Departement Rhonemündung drei (!) Lehrer für die Auflösung waren, und daß dann diese drei auf einstimmigen (!) Beschluß ausgeschieden wurden!

Vom deutschen Standpunkt aus könnten wir ja dem französischen Chauvinismus, der in letzter Zeit so bedrohlich gewachsen ist, einen kleinen Dämpfer in Form dieses radikalen Sozialismus schon gönnen. Aber es ist uns doch nicht ganz wohl dabei. Seit einigen Jahren sind auf den deutschen Lehrerversammlungen in den offiziellen Begrüßungen auch die französischen Lehrer den deutschen näher getreten. Das würde an sich nicht viel bedeuten; diese klangvollen Reden und Sympathiekundgebungen sind nicht mehr als eine Dekoration, die sich nach außenhin recht nett ausnimmt. Aber man darf nicht übersehen, daß, wie in der Schularbeit selbst die Ideen und Ideale eine wichtigere Rolle haben als in den meisten andern Berufen, so auch im Vereinsleben die höchsten idealen Güter, und dazu gehört sicher die Vaterlandsliebe, nicht hintenangesetzt werden dürfen. Für die deutsche Lehrerschaft müßte eine Gemeinschaft — und bestände sie auch nur im Austausch von Höflichkeiten — mit der sozialistisch internationalen Lehrerschaft irgend eines andern Landes ausgeschlossen sein. Von diesem Standpunkt aus wird es für uns wichtig sein, die Augen offen zu halten; wir zweifeln nicht daran, daß die deutschen Lehrer, falls sich die Verhältnisse in Frankreich (wie auch in Holland!) weiter in dieser verhängnisvollen Weise entwickeln, die richtige Entscheidung werden zu treffen wissen.

Zur Kennzeichnung des „Neuprotestantismus“. Der „Türmer“ bringt folgende, überaus beachtenswerte Auslassung: „Die alten Tafeln der mosaischen Gebote, welche in unsrer Bibel im zweiten Buche Mosis, Kapitel 20, stehen und ursprünglich für das Volk Israel bestimmt waren, aber auch von der christlichen Kirche als unumstößliche, göttliche Gebote anerkannt und zur Unterweisung für jung und alt als Grundlage aller Sittenlehre angenommen wurden, sind den Neueren schon lange ein Dorn im Auge, ein Stein des Anstoßes, den sie zerschlagen und beseitigen möchten. Sie denken nicht daran, daß wenn diese altehrwürdigen, hochangesehenen Grundgebote alles sittlichen Lebens nicht mehr gelten, eine ungeheure Verwirrung im sittlichen Leben der Menschen eintreten und niemand mehr wissen wird, was gut und was böse, was recht und unrecht, was erlaubt und was verboten ist.“ .....

Heute kommt ein mit dem alten Christentum zerfallener Pastor Fr. Steudel in Bremen (Fr. Steudel, Pastor in Bremen, Alte und neue Tafeln, Kritik des mosaischen Dekalogs und Grundlegung einer neuen Ethik in Form einer Rundfrage. Berlin, Eberhard Frowein) und stellt „an 100 Philosophen, Theologen, Ethiker, Pädagogen, Dichter und Schriftsteller“ der Gegenwart sechs Fragen des Inhalts: 1. Ob die zehn Gebote ein ausreichendes Mittel der religiösen oder sittlichen Unterweisung seien? 2. Ob die Lutherische Erklärung genüge? 3. Wenn nicht, ob man andre, der deutschen und modernen Kultur besser entsprechende an die Stelle setzen solle? 4. Ob man einige der zehn Sätze beibehalten könne? 5. Was man an die Stelle der drei ersten Gebote stellen solle? 6. Wie wären, ohne alle Rücksicht auf die zehn jüdischen Gebote, zehn andere, ganz freie fundamentale Forderungen für die (religiös-) sittliche Unterweisung unsrer Jugend zu formulieren?

Zuerst muß konstatiert werden, daß von den 100 Angefragten fast die Hälfte gar keine Antwort gab; wahrscheinlich weil ihnen die ganze Fragestellung ungeschickt und „töricht“ schien, denn gleich die erste Frage ist ganz ungeschickt. Sie lautet: „Halten Sie die alttestamentlichen zehn Gebote überhaupt für ein ausreichendes Mittel der religiösen oder sittlichen Unterweisung?“ Daß die zehn Gebote für die sittliche Unterweisung der Jugend genügen, das war bisher allgemein angenommen; aber wir haben noch niemand gefunden, der die bornierte Meinung gehabt hätte, für die religiöse Unterweisung genüge auch eine Erklärung der zehn Gebote. Warum also die ungeschickte Ausdrucksweise: „religiöse oder sittliche Unterweisung?“ Wer so ungeschickt fragt, dem gebührt keine Antwort.

Aber von den 52 Antworten, die der Herr Pfarrer erhalten hat, sind zwei ganz ablehnend, so daß nur 50 ihm mehr oder weniger zustimmen; denn auch sie haben recht viel an seinen Fragen auszusetzen gehabt. Aber der letzte aller Antwortenden hat meines Erachtens die allertreffendste und die dem Herrn Frager angemessenste Antwort erteilt. Der Antworter ist kein Theologe, sondern ein Laie, aber ein einsichtiger, weit und tief denkender Mann, Dr. Wilh. **Wundt**, Professor der Philosophie in Leipzig, der berühmte Verfasser der Physiologischen Psychologie. Er antwortet kurz und bündig: „Der unvergleichliche Wert des Dekalogs besteht darin, daß er in seiner eindrucksvollen Kürze das ehrwürdigste Zeugnis für die Unvergänglichkeit der sittlichen Grundsätze selbst ist, das wir besitzen. Ihn verbessern wollen, würde ein Attentat gegen den Geist der Geschichte, ihn durch einen Dekalog moderner

Erfindung nachahmen zu wollen, ein törichtes Unternehmen sein. Der Religionslehrer mag ihn für unsere Zeit interpretieren, wie dies Luther für seine Zeit getan hat. Von dem Dokument lasse er die Hände!" Statt diese weise Abfertigung nun zu beachten und die Hände wegzulassen, hat der . . . Halbdenker „dem großen Philosophen" zu erwidern „sich erlaubt". Aber was er beibringt aus Wundts Ethik, beweist nur wieder, daß er nichts genau und scharf aufzufassen und gründlich zu durchdenken imstande ist. Ganz erheiternd aber stimmt es, wenn er die erhaltenen Antworten, mit all ihren Widersprüchen, Oberflächlichkeiten, Inkonsequenzen und phrasenhaftem Gerede eine „Synphonia ethica" nennt, während es doch nur ein Getute, Geraſſel und Geklapper ist, wie wenn fünfzig Handwerksburschen auf ihnen nur wenig bekannten Instrumenten ein großes Getöse verführen. Die Antworten einiger wenigen gründlich gebildeter und gelehrter Männer ausgenommen, die sich ärgern werden, in Herrn Pfarrer Steudels Buch zu figurieren, zeigen die Antworten deutlich, daß wenn es sich um ein Urteil über die Bedeutung, den Wert und Gehalt, ja gar um eine Verbesserung und einen Ersatz des Dekalogs handelt, die Antwortenden alle, alle ganz kreuzbrave Leut', aber herzlich schlechte Musikanten sind, die nur im Negieren eine teilweise Harmonie mit der große Pauke aufweisen, aber wenn sie selber positiv Musik machen sollen, sich nur in unerquicklichen Mißtönen bewegen . . . . ."

Neben Steudel dürfen wir als gleich würdigen Vertreter derselben theologischen Richtung seinen Bremer Amtsbruder Pastor Emil Felden, den Nachfolger Kalthoffs, stellen. Dieser schreibt nach dem „Reichsboten" in seinem „Grundriß eines modernen Religionsunterrichts" u. a. folgendes: „Der in den Evangelien geschilderte Jesus . . . hat niemals gelebt. Die ganze Leidensgeschichte ist z. B. eine historische Unmöglichkeit. Seine Geschichte ist die Konstruktion des Lebens und Sterbens eines leidenden Heilandes nach den prophetischen Weissagungen und den Idealen jener Zeit". „Gott und Welt, Gott und Natur sind nicht von einander verschieden, sondern ein und dasselbe, einmal innerlich, das andere Mal äußerlich betrachtet." „Ob Jesus Christus gelebt hat oder nicht, wird uns als religiösen Protestanten gleichgültig sein. Denn weil unser Gewissen und unsere Vernunft unsere Autoritäten sind, können wir uns nicht binden lassen durch Gewissen und Vernunft irgend eines Menschen aus früherer Zeit, mag dieser noch so groß gewesen sein."

Die vorstehenden Mitteilungen über die beiden Bremer Pastoren finden wir abgedruckt in den „Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht". In demselben Hefte steht einige Seiten weiter eine Anzeige über eine „Konferenz über sittliche Willensbildung in der Schule". Auch sie gehört unter unsere Überschrift; sie ist unterzeichnet von dem „Vorstand des deutschen Bundes für Weltliche Schule und Moralunterricht". (Da finden wir den bekannten Charlottenburger Stadtrat Dr. Penzig.) Auf dieser Konferenz nun spricht eben wieder Pastor E. Felden-Bremen über die „Zielsetzung des Religionsunterrichts". Damit dürfte diese Vereinigung einigermaßen gekennzeichnet sein. Wir können aber einige andere Namen dabei nicht übersehen. Da finden wir u. a. außer Pastor Lic. Schiele, Lehrer Gansberg, Lehrer Langermann als Redner noch Lehrer Krohn-Hamburg, der als Vorkämpfer des Bundes für Reform des Religionsunterrichts bekannt ist. Dies letztere berührt peinlich: es ist kaum zu begreifen, wie in diesem Bund so verschiedene Richtungen Platz haben; daß auch „Pfarrer" Lic. Traub-Dortmund als Redner genannt wird („Gedanken über Religionsunterricht"), gibt dem Bilde einen würdigen Abschluß. Nach dem, was jetzt in weiteren Kreisen über seine Person und seine Theologie durch das Urteil des Oberkirchenrates bekannt wird, paßt er gut neben die Bremer Herren.

Wenn man all diese Themen über Religionsunterricht, die von der genannten Konferenz behandelt werden sollen, liest, so fragt man sich: Was hat denn der „Bund für Weltliche Schule und Moral" mit Religionsunterricht zu schaffen? Hat er etwa schon eingesehen, daß es mit der bloßen Moral in der Erziehung doch nicht geht? Oder soll man annehmen, daß das, was hier als Religion geboten werden soll, jene Allerweltsreligion ist, die sich in Phrasen erschöpft und erhitzt, und die mit der christlichen Religion nichts gemein hat? Dann wäre es doch wohl Zeit, daß diejenigen liberalen Schulmänner und Theologen, denen es im Ernst ums Christentum geht, anfingen, nach der linken Seite hin Grenzlinien zu ziehen, anstatt bloß mit verlegenem Lächeln Äußerungen des religiösen Radikalismus und Nihilismus als Sonderbarkeiten herumzuzeigen. Es gibt liberale Männer, die jene Radikalen deutlich ablehnen, die vor Scham und Zorn rot werden, wenn man ihnen Jatho und Traub nennt. Ihre Zahl wird wachsen; dann werden sie schließlich auch den Mut finden, nicht bloß, wie bisher, nach rechts, sondern auch nach links hin Stellung zu nehmen.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Deutsch.

Engelien u. Fechner, Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Neubearbeitung von W. Vorbrodt. I. Teil 2. u. 3. Schuljahr 1,85 M.; II. Teil 4. u. 5. Schuljahr 2,50 M.; III. Teil 6. u. 7. Schuljahr 3,30 M.; IV. Teil 8. u. 9. Schuljahr 3,40 M. Berlin, W. Schultze, 1911.

Das bekannte Lesebuchwerk liegt in einer Neubearbeitung für Mittelschulen vor. Es hat eine gründliche Durch- und Umarbeitung erfahren. Offenbar war es Absicht des Herausgebers, ein wirklich modernes Buch zu schaffen, ohne indes den scharf ausgeprägten Charakter des alten Buches zu verwischen.

I. Teil. Das Gebiet der kindlichen Lyrik ist durch sehr hübsche kleine Stücke von Falke, Scharrelmann, Wolf-Harnier u. a. erweitert worden. Von Heys Fabeln wird aus bekannten Gründen nur der erste Teil geboten. Neu sind auch viele Bilder und Schilderungen von Ilse Frapan, Arno Fuchs, Scharrelmann, Gansberg und Vorbrodt. Die allermeisten Stücke sind sehr wertvoll, nur bei wenigen stört ein lehrhafter Zug.

II. Teil. Während die Stücke aus dem Menschenleben meist gute, alte Bekannte sind, findet man in dem Abschnitt „Aus dem Leben der Natur" manches Neue, was durchweg in der Form der Schilderung, nicht in derjenigen der Beschreibung auftritt. Märchen und Schwänke sind, wie das ja nicht anders zu erwarten ist, altes, echtes Gut (Grimm, Andersen, Kopisch, Münchhausen, Schildbürger, Eulenspiegel usw.). Die Stücke, die Heimat und Vaterland betreffen, sind lebensvolle Schilderungen ausgezeichneter Schriftsteller.

III. Teil. Es verdient besonders erwähnt zu werden, daß das moderne Verkehrsleben in sehr passenden Stücken berücksichtigt worden ist (Avenarius, Der Schaffner; Achleitner, Der Stationsvorsteher; Weber, Eine Winternacht auf der Lokomotive). Auch sonst bietet der Band manches treffliche Neugut, z. B.: Widukind von Lienhard, Die Hunnen von Weber, Der Zaunigel von Löns.

IV. Teil. Der letzte Band ist literarisch besonders wertvoll. Das zeigen schon die neun längeren Erzählungen, die im ersten Abschnitt geboten werden (Goethe, Wildenbruch, M. v. Eyth!). Ein ganz modernes Gepräge trägt auch der erdkundliche Teil: Mit Zeppelin auf der ersten Fahrt (Hoppe), Mit Blitzlicht und Büchse (Schillings) u. a. Der naturkundliche Teil enthält noch viele Stücke beschreibender Art. — Aus dem modernen Balladenschatz ist eine feine Auswahl getroffen. Einige Gedichte finde ich hier zum erstenmal in einem Lesebuche — Verschiedene Stücke dieses Bandes stellen freilich sehr hohe Anforderungen an die Schüler.

Das Buch nimmt unter den neueren deutschen Lesebüchern einen hervorragenden Platz ein, es ist in jeder Hinsicht zu empfehlen.

Fuchs, Arno, Deutsches Lesebuch für Hilfsschulen. I. Teil: 3. Hilfsschuljahr, 80 Pf.; II. Teil: 4. Hilfsschuljahr, 1,20 M.; III. Teil: 5.—8. Jahr, 2,60 M. (61 Abbildungen.) Breslau, Ferdinand Hirt, 1910.

Das Buch ist speziell für die Großstadt geschaffen. Es ist durchaus realistisch gehalten. In einigen Stücken überwiegt der lehrhafte Ton, in anderen wird der Vorstellungskraft der Kinder reichlich viel zugemutet (In der Maschinenfabrik!). Der Herausgeber hat eine große Zahl von Stücken selbst verfaßt. Es bedeutet das für das vorliegende Buch kaum einen Nachteil, denn der Herausgeber versteht es vortrefflich, kleine, anschauliche Bilder in schlichter Sprache zu bieten. Die Verhältnisse an der Hilfsschule sind eigenartig, und es muß hier mit anderem Maße gemessen werden als in der Normalschule. Alle Lesebücher für Hilfsschulen sind vorläufig eigentlich nur Versuche, und hier liegt ein sehr beachtenswerter Versuch vor.

Papier, Druck und Ausstattung sind, wie das bei der Verlagshandlung nicht anders zu erwarten ist, mustergültig.

Fritzsche, W., Das Volksschullesebuch. 1911. 48 S. Preis 60 Pf.

Mollberg, Dr. A., Vom Lesebuch und seiner pädagogischen Aufgabe. 1910. 20 S. Preis 25 Pf. — Zwei Hefte aus der Sammlung „Pädag. Magazin". Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Die erste Arbeit spricht sich aus über den Zweck des Lesebuchs, über Auswahl und Anordnung des Stoffes, sowie über Illustrationen und technische Anforderungen. Die Ausführungen sind beachtenswert, neue Gedanken enthalten sie allerdings nicht.

Der Verfasser des zweiten Heftes geht von den Aufgaben aus, die das Lesebuch in der Schule erfüllen soll. Er berücksichtigt im Verlaufe der Arbeit vielfach die Ausführungen Stoys in dessen Aufsatz über die Lesebuchfrage. Mancherlei interessante Fragen, die andere Unterrichtsfächer betreffen, werden dabei gestreift. Es ist bemerkenswert, daß sich der Verfasser an verschiedenen Stellen gegen die übertriebenen, mitunter lächerlichen Forderungen der modernen Reformer wendet.

Lomberg, Aug., Präparationen zu deutschen Gedichten. Ausg. B in 3 Teilen, im Anschluß an Hirts deutsche Lesebücher. I. Teil. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911. 354 S. Preis geb. 5,30 M.

Derf., Präparationen zu deutschen Gedichten. 2. Heft: Goethe und Schiller. 9. Aufl. Ebenda, 1911. Preis geb. 4,40 M.

Die Ausgabe B der Präparationen erscheint in 3 Teilen. Der I. Teil liegt vor. Die Dichter sind nach dem Alphabet geordnet. Hier kommen die Namen von Allmers bis Gilm in Betracht. Auf den ersten Seiten finden sich theoretische Ausführungen über die unterrichtliche Behandlung von Gedichten. Der Verfasser setzt sich mit einer Reihe von Methodikern auf dem Gebiet der deutschen Lektüre auseinander, um zum Schluß seinen Standpunkt an einer Reihe von Beispielen zu erläutern.

In dem praktischen Teil sind 90 Gedichte besprochen. Da die Bekanntschaft mit der Art und Weise der Lombergschen Behandlung bei den Schulblattlesern vorausgesetzt werden darf, sei hier nur hervorgehoben, daß die neu aufgenommenen Erläuterungen weit knapper gehalten sind als die älteren, die übrigens auch in dieser Ausgabe etwas kürzer geboten werden. Auf den Übelstand einer allzubreiten Betrachtungsweise in den früheren Auflagen wurde vor längerer Zeit an dieser Stelle bereits hingewiesen.

Auf etwa 24 Seiten gibt der Verfasser Lebensbilder der Dichter Arndt, Chamisso, Claudius, Eichendorf, Fontane, Freiligrath, Geibel.

Das 2. Heft des Gesamtwerks — Goethe und Schiller — liegt in 9. verbesserter Auflage vor.

Plecher, Hans, Streifzüge durch das Lesebuch. Leipzig, E. Wunderlich, 1911. 502 S. Preis geb. 5,40 M.

In dem theoretischen Teil spricht sich der Verfasser über Lesen und Lesebuch im allgemeinen aus. Er verbreitet sich dann über „Einstimmung", über die Verarbeitung des Lesestoffs und seine Anwendung und Verwertung. Einen Überblick über das Ganze der Theorie gibt er nicht und will er ja wohl auch nicht geben; er greift vielmehr wichtige Punkte heraus und betrachtet sie näher.

Der praktische Teil bringt Besprechungen von Gedichten und dichterischen Stücken in metrisch ungebundener Form, wobei auch die neuere Zeit berücksichtigt ist. Die Besprechungen beweisen, daß der Verfasser den Dichtungen durchaus selbständig gegenübersteht. Man findet in ihnen nichts Schematisches, sie sind der Eigenart des betreffenden Stückes durchaus angepaßt. Auf eine ausführliche, stimmungerweckende Vorbereitung (Einstimmung) ist mit Recht besonderer Wert gelegt. Anschlußstoffe aus der Sprachlehre und Orthographie werden bei Gedichten nur in geringem Umfang geboten. Zum Zwecke einer tieferen, klaren Auffassung des Ganzen dürften die dichterischen Gesamtbilder noch schärfer herauszuarbeiten sein, denn die Dichtung soll schließlich als künstlerische Einheit wirken.

Das Buch ist frisch geschrieben und bietet eine Fülle von Anregungen.

Kehr, Dr. C., Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 12. Aufl. Bearbeitet von F. Martin. Gotha, C. F. Thienemann. 505 S. Preis geb. 5,40 M.

Die Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke von Kehr ist außerordentlich verbreitet. Die meisten älteren Lehrer werden das Buch, das zugleich eine Methodik des gesamten deutschen Sprachunterrichts ist, aus früheren Jahren kennen, weil es wegen seiner praktischen Vorzüge viel benutzt wurde.

Nach dem Tode Kehrs sind noch vier Auflagen erschienen, die der Geheime Regierungs- und Schulrat Martin bearbeitet hat. Da das Werk nur wenig verändert wurde, ist es von der modernen Pädagogik in vielen Stücken natürlich überholt. Das gilt in besonderem

Maße von der Betrachtung von Gedichten. Heute stellen wir auf diesem Gebiete andere Anforderungen, als sie hier zum Ausdruck kommen. Ebenso im Aufsatz. Die Kapitel, die Sprachlehre und Orthographie betreffen, sind zwar zu stoffreich, bieten aber gute Winke für die Behandlung. Das Buch ist, vorausgesetzt, daß neuere einschlägige Werke nicht fehlen, immer noch mit Nutzen zu gebrauchen, besonders in Schulen mit einfachen Verhältnissen.

Troll, Max, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte. I. Teil: Goethe und Schiller. Langensalza, J. Beltz, 1911. 154 S. Preis geb. 3,30 M.

Die Besprechungen beginnen meist mit literarhistorischen Ausführungen über Entstehung der Dichtung, Fabel derselben usw., die in der Hauptsache zur Orientierung für den Lehrer gedacht sind. Im allgemeinen wird das entwickelnd-darstellende Verfahren angewandt. Soweit das Reinstoffliche in Frage kommt, d. h. dasjenige, was dem Dichter gegeben war, läßt sich das Verfahren häufig mit Nutzen anwenden. Sobald man aber damit an die dichterische Gestaltung herangeht, wird es unfruchtbar. Beispiel: Goethes Schatzgräber. Vor dem Lesen des Gedichts kann man ein ganz ausführliches Bild eines Schatzgräbers geben, der in stürmischer Nacht am Kreuzweg nach Gold gräbt. Man wird aber noch nicht vom Erscheinen des Knaben sprechen. Was der Dichter da geschaut hat, das sollen die Schüler nicht durch Vermutungen finden, die hier ins Wegloseführen, sondern sie sollen das mit den Worten des Künstlers hören. Wie beim Schatzgräber, so geht der Verfasser auch bei anderen Gedichten mit seinem Verfahren zu weit. — Die Ausführungen, die sich auf den künstlerischen Gehalt einer Dichtung beziehen, sind mitunter unzutreffend oder doch ungenau. Bei Goethes „Über allen Wipfeln" heißt es z. B.: „Die ergreifende Wirkung des Gedichts entsteht durch den Wechsel der trochäischen, jambischen und daktylischen Verse." Auch wenn man bloß an die Wirkung durch die äußere Formgebung denkt, läßt sich mit diesem Satz nicht viel anfangen. Oder beim „Fischer". „Zusammenfassung: Das Wasser übt auf den mit der Welt zerfallenen Menschen einen verführerischen Reiz aus und stürzt ihn, wenn er sich diesem Reize hingibt, ins Verderben." Wieso war der Fischer mit der Welt zerfallen? Er sah nach dem Angel ruhevoll, kühl bis ans Herz hinan.

Im übrigen läßt sich aus dem Buch mancherlei Anregung schöpfen. Besonders hervorzuheben ist die breite, anschauliche Ausmalung der Bilder, durch die die Schüler zu intensivem Schauen angeleitet werden.

Ders., Der Märchenunterricht in der Elementarklasse. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911. 116 S. Preis 1,50 M.

Der Verfasser spricht in den ersten Kapiteln im wesentlichen über das Phantasieleben der Kinder, über den Wert des Märchens im allgemeinen und über die Methode der Märchenbehandlung. Die Kapitel sind recht lehrreich und bringen manch guten Wink für die Praxis. Die Auswahl der Märchen ist sehr passend. Es wird auch hier die entwickelnd-darstellende Methode angewandt. „Das Kind wird derart geleitet, daß es das Tatsächliche selbst konstruiert, die Geschichte, das Märchen selbst erfindet." Es mag sein, daß ein geschickter Lehrer mitunter ganz gute Unterrichtserfolge damit erzielt, ich halte das Verfahren für erkünstelt. Der Verfasser gibt selbst zu, „daß die Methode des Erzählens die einfachste und kunstloseste" ist. Über die Tatsache kommt man jedenfalls nicht hinweg, daß das Märchen — als schlichtes Kunstwerk — etwas individuell Geschautes ist, das schauend nachgeschaffen, nicht denkend konstruiert werden soll. Gleich das erste Märchen — die Sterntaler! Wenn es erzählt wird, so tritt ein lebendiges Wesen vor die Augen der Kinder: Es war einmal ein Mädchen, dem waren Vater und Mutter gestorben. Bei der entwickelnd-darstellenden Methode wird zunächst etwas ganz Schemenhaftes geboten. Ein Mädchen — man weiß nicht, wie es heißt, man weiß nicht, wo es wohnt — man weiß nur, daß es ihm vorerst ganz gut ergeht. Das packt nicht. Echte Märchenfreude entwickelt sich am reinsten und vollsten beim Märchenerzählen.

Die methodische Durcharbeitung ist allerdings sehr geschickt und sorgfältig. Die Bilder von Ubbelohde sind durchweg vorzüglich.

Foltz, O., Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. I. Band. Präparationen für das 1. u. 2. Schuljahr. 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 136 S. Preis 2,85 M.

Auch dies Buch hat in der 2. Auflage eine wesentlich andere Gestalt bekommen. Der Verfasser wendet nicht mehr, wie in der 1. Auflage, lediglich den darstellenden Unterricht an, sondern er sucht in jedem Falle die Behandlungsweise der Eigenart des Inhalts anzupassen. Darum läßt er es bei einigen Gedichten bei Vorbereitung und Vortrag bewenden,

bei anderen gibt er nach dem Vortrag noch eine erläuternde und vertiefende Inhaltsangabe, wieder bei anderen folgt ein erläuterndes Lehrgespräch. Man sieht, die berechtigten Forderungen der Kunsterziehungsbewegung sind verwertet worden. Ein zweiter bemerkenswerter Vorzug dieser Auflage besteht darin, daß von neueren Dichtern manch gutes Stück aufgenommen ist. Es seien erwähnt: Falke, J. Frapan, Blüthgen, Gansberg.

Darenberg, D., Die Ballade als Kleindrama. Leipzig, Wunderlich, 1911. 115 S. Preis geb. 2 M.

Einige Balladen (Der Kampf mit dem Drachen, Die Skiläufer, Timm Clasen) werden sehr eingehend nach ihrem dramatischen Gehalt besprochen. Es kommt dem Verfasser im wesentlichen darauf an, zu zeigen, was unter Handlung in der Ballade zu verstehen ist, und inwiefern eine Handlung bedeutsam, bewegt und einheitlich ist. Die Betrachtung der Ballade erscheint ihm als ein propädeutischer Lehrstoff für die Behandlung von Dramen. Die Seiten des Reinsachlichen und des Formalsprachlichen treten in der Besprechung ganz zurück, der künstlerische Aufbau steht im Vordergrund. — Die Ausführungen sind lesenswert, obwohl sie zu sehr in die Breite gehen.

Literatur.

Flaskamp, Chr., Seele, die du unergründlich. Kleinodien der deutschen Lyrik. Kempten, J. Kösel'sche Buchhandlung, 1910. 250 S.

Der Kösel'sche Verlag hat schon manches schöne Werk auf den Büchermarkt gebracht, das besonders auch für uns Erzieher eine Bereicherung bedeutet. Das vorliegende Buch gehört in erster Linie hierher. Ich schätze es nicht so sehr, weil es in literarischer Hinsicht von Nutzen sein kann, auch nicht, weil es uns manchen wenig bekannten Dichter lebendig macht, obwohl es auch nach diesen Seiten hin wertvoll ist, ich schätze es vor allen Dingen, weil es eine durchaus persönliche Gabe darstellt. Der Verfasser bringt lyrische Klänge, die die Seele durchziehen, wie feines, volles Glockengeläute, die tief gehen bis in die stillen Winkel des Herzens und den Menschen dem Ewigen näher bringen. — Ein echtes Erbauungsbuch! — Es sind nicht etwa durchweg religiöse Motive im engeren Sinne, die hier durchklingen, nicht einmal vorwiegend solche, aber in allen spürt man etwas von der großen Sehnsucht der Erdenbewohner nach dem, was unvergänglich — ewig ist. Nimm's zur Hand, wenn diese Sehnsucht über dich kommt, es wird dir helfen in deinem Suchen!

Lomberg, A., Auswahl neuerer Gedichte. 3. Aufl., 1911. 64 S. Preis 20 Pf.

Derf., Auswahl historischer Gedichte. 1911. 64 S. Preis 20 Pf. Beide Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Die beiden Bücher sind für den Schulgebrauch bestimmt und als Ergänzung zum Lesebuch sehr zu empfehlen. Sowohl in der Deutschstunde wie auch in der Geschichtsstunde wird der Lehrer oft Gelegenheit finden den Schülern das eine oder andere Gedicht aus den Sammlungen zu bieten.

Werner, Dr. L. F., Aus einer vergessenen Ecke. 2. Aufl. 208 u. 96 S. Preis 3,80 M. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911.

Sie liegt irgendwo zwischen Werra und Fulda, diese verlassene Ecke, auf Höhen, die der laute Wellenschlag moderner Kultur noch nicht erreicht hat. Von den Menschen, die da wohnen — weltverlassen, von ihren Sitten und Gebräuchen, von ihren Leiden und Freuden weiß der Verfasser viel Interessantes zu erzählen. Er hat unter ihnen gewohnt, er hat sie beobachtet in ihrem Wollen und Handeln, er hat unter ihnen gesessen in heiteren und traurigen Stunden. Es sind Skizzen aus dem Volksleben, die den Untertitel tragen: Beiträge zur deutschen Volkskunde. Kurz und schlicht sind sie, aber echt. Der Verfasser läßt uns in die großen Bauernstuben hineinblicken, wo man beim Schlachtfest sitzt oder beim Hochzeitsschmaus, er führt uns in die verräucherte Wirtsstube, ins Schulhaus und in das primitive Kirchlein. Überall derbes, kerniges, unverfälschtes Bauerntum. Man muß seine Freude haben an diesem Stück feiner Heimatkunst. Vierundzwanzig Volkslieder, die vierstimmig gesetzt sind, bilden eine interessante Beigabe zu den Skizzen.

von der Leyen, F., Das Märchen. Leipzig, Quelle & Meyer, 1911. 154 S. Preis 1,25 M.

Schröcke, Dr. Kurt, Märchen und Kind. Leipzig, E. Wunderlich, 1911. 96 S. Preis 80 Pf.

Die erste Arbeit beschäftigt sich mit dem Wesen des Märchens und den Resultaten der heutigen Märchenforschung. Der Leser erhält Aufschluß über die drei Haupttheorien, di

dabei in Frage kommen und sich an die Namen der Gebr. Grimm, Benfey, Tylor und Lang anknüpfen. Der Verfasser schließt sich keiner Theorie unbedingt an, sondern vertritt die Ansicht, daß jede einzelne ihre berechtigten Momente hat. Er gibt einerseits zu, daß die indischen Märchen auf die Märchendichtung im Abend- und Morgenland deutlich erkennbar eingewirkt haben — auf letzteres allerdings weit stärker als auf das Abendland —, verwirft aber darum nicht die Theorie der Gebr. Grimm von einem mythologischen Ursprung deutscher Märchen.

Das Buch orientiert rasch und sicher über alle wesentlichen Punkte der heutigen Märchenforschung und kann in jeder Hinsicht empfohlen werden.

Das an zweiter Stelle genannte Buch ist eine Studie auf breiter Basis. Der Verfasser geht aus von einer völker- und kinderpsychologischen Grundlegung, verbreitet sich über alle wichtigen Punkte, welche die Märchendichtung betreffen, um endlich die pädagogische Bedeutung des Märchens ins Auge zu fassen.

Die Ausführungen im ersten Teil fußen in der Hauptsache auf Wundt, der in seiner Völkerpsychologie die Ansicht vertritt, daß die Ausdrucksform für das innerlich Geschaute bei allen primitiven Völkern dieselbe sei, nämlich diejenige des Märchens. Im zweiten Teil stützt sich der Verfasser besonders auf Volkelt.

Die Durcharbeitung des Buches ist etwas schwierig, aber lohnend.

Holtz, J., u. Deetjen, W., Grundriß der deutschen Literaturgeschichte. Leipzig, Quelle & Meyer, 1911. 174 S. Preis 2 M.

Das Buch ist für den Unterricht an höheren Lehranstalten bestimmt. Der Stoff ist übersichtlich geordnet und in der Weise geboten, daß die Literatur *nach der Reformationszeit* besonders berücksichtigt wurde. Aus der Zeit *nach der Romantik* ist allerdings nur das Allerbedeutendste herausgegriffen und in einem Anhang zusammengestellt. Daß mit der Romantik die literarische Betrachtung abschließt, hat seinen Grund in den Vorschriften der preußischen Lehrpläne. Die Verfasser haben sich bemüht, den Stoff, der reichlich, hier und da vielleicht allzureichlich geboten wird, in gedrängter Form darzustellen. Eine eingehende Betrachtung *einzelner* Kunstwerke wird nicht gegeben. — Die klare, sachliche Darstellung ist besonders hervorzuheben. — Auch für den Privatgebrauch geeignet.

Foltz, O., Die Vergleichung. (Ein Beitrag zur Poetik.) (Pädagogisches Magazin Nr. 424.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910. 21 S. Preis 30 Pf.

Eine kleine Monographie. Der Verfasser spricht in der Hauptsache über den Begriff und die sprachliche Form der Vergleichung, sodann über den Wert derselben für die Sprache überhaupt, insbesondere für die dichterische Sprache. — Zu empfehlen.

Aufsatz.

Siewert, C., Frohnatur! Freie Kinderaufsätze. Lissa i. Pr., O. Eulitz, 1911. 136 S. Preis 2,50 M.

Klahre, R., Ein sicherer Weg zur Selbständigkeit im Stil. Leipzig, Wunderlich, 1911. 176 S. Preis 2,50 M.

Das erste Buch ist Berthold Otto dankbar zugeeignet. Berthold Otto hat zweifellos manches gute Wort gesprochen, aber diejenigen, die sich mit Pauken und Trompeten um ihn sammeln, bringen auch die guten Seiten seiner Wirksamkeit stark in Mißkredit. Was soll man dazu sagen: Lehrer und Grammatik geben in bezug auf Sprache nicht mehr den Ausschlag, sondern die Kinder, und je jünger das Kind ist, desto besser ist sein Stil. „Mit dem zunehmenden Schulalter schwindet dieser so überaus lebendige Stil. Je älter das Kind wird, desto gewöhnlicher wird sein Stil, fremde Einflüsse, Lesebuch, Bibliotheksbuch und Zeitung wirken auf seine mündliche und schriftliche Darstellung ein — meistens zum Nachteil." Da arbeiten wir nun Jahr um Jahr mit heißem Bemühen, wir lassen die Schüler heranwachsen an dem Besten unseres Schrifttums, wir bieten ihnen etwas von den feinsten Blüten deutscher Poesie! Und was erreichen wir? Ihre Sprache wird immer gewöhnlicher, nicht *trotz* unserer Arbeit, sondern *wegen* derselben

Der freie kindliche Aufsatz soll ein „*Kunstwerk*" sein. Die Neuphilanthropen sprechen, wenn sie vom Kind, von seinen Fähigkeiten und Leistungen reden, gern in Superlativen. Und es mag sein, daß sich hier bei dem Worte Kunstwerk auch etwas Richtiges denken läßt, wenn man den Inhalt im Auge hat, aber hier wird haarklein nachgewiesen, daß auch die *Form* echte Kunst sei. Es wird z. B. ein kleiner Aufsatz betrachtet: „Wenn der Vater

von der Arbeit kommt, so ist er sehr müde. Er hat ein schlimmes Bein. So sitzt er sehr traurig auf dem Stuhl. Er sagt: Gebet mir zu essen, so werde ich gleich schlafen gehen." Dazu der Verfasser: „Wir sind wirklich in der Arbeiterwohnung, wenn wir diese Darstellung lesen. Wie müde und einschläfernd klingt das immer wiederkehrende „so" und erinnert in seiner dichterischen Eindringlichkeit an Liliencrons „Bitte an den Schlaf . . ." Gebet mir zu essen. Das e ist durchaus eine Notwendigkeit, eine Stimmungsnotwendigkeit. Wäre es nicht da, so würden die Worte hart und lange nicht so müde klingen."

So ähnlich betrachtet man ja auch die Gedichte unserer Klassiker! — Übrigens — Gedichte findet man auch in dem Buch, solche die Kinder verfaßt haben. Derartige Gedichte hat es ja nun immer gegeben, man ließ sie bloß aus guten Gründen meist nicht drucken, hoffentlich bleibt's beim alten Brauch.

Das zweite Buch hebt sich gegen das erste vorteilhaft ab. Der Verfasser ist ein Reformer, aber ein besonnener, der in seinen Forderungen Maß zu halten weiß, der sie vor allen Dingen psychologisch zu begründen und praktisch zu erläutern versteht. Um die Schüler dahin zu bringen, daß sie einen freien Aufsatz schreiben lernen, verlangt er Konkretisieren im Unterricht und freie Erarbeitung der Unterrichtsstoffe. Die Ausführungen über beide Punkte sind sehr interessant. Das bekannte Frage- und Antwortspiel verwirft er mit Recht, bewertet jedoch den freien Vortrag der Lehrers nicht hoch genug. Wer einem guten Vortrag mit Spannung folgen soll, wird wahrlich nicht zur Passivität verurteilt, sondern hat unter Umständen eine ganz intensive geistige Arbeit zu leisten, die noch erhöht werden kann durch eine freie Aussprache über das Aufgenommene.

Die 34 Schülerarbeiten, welche im zweiten Teil geboten werden, zeigen, daß der Verfasser in der Praxis seine Sache versteht. Sie geben zugleich dem Lehrer wichtige Fingerzeige in bezug auf seine eigene Arbeit. Es bleibt mir jedoch rätselhaft, wie es möglich ist, daß elf- bis zwölfjährige Jungen „reine historische Novellen von 41 bezw. 45 Seiten" liefern können, „an denen nichts auszusetzen war", oder wie ein dreizehnjähriger Junge „ohne irgend welche Hilfe" eine Arbeit von 80 Seiten über die Wikinger abliefern konnte, bei der an „stilistischen Verbesserungen eigentlich kein Federstrich nötig war". Es bleibt mir das rätselhaft, auch wenn ich alle nur erdenklichen günstigen Umstände in Betracht ziehe.

Mülheim (Ruhr). H. Möhn.

Neue Bücher.

Kretzschmar, Dr. Joh., Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Leipzig, Wunderlich. 3 (3,80) M.

Springer, Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichts. Ebda. 2 (2,50) M.

Dix, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. II. Die Sinne. Ebda. 2 (2,50 M.

Lüttge, Lehrplan für Hör- und Sprechübungen. Ebda. 40 Pf.

Neukauf, Dir. Dr. u. Heyn, Prof., Einheitliches Religionsbuch. Ebda. 1 (1,30) M.

— — Bibl. Geschichten mit Bildern. Ebda. 80 (1,20) M.

Schmieder, Dr., Quellen zur Geschichte. I. Teil: Von der germ. Urzeit bis zum Ausgang der Regierungszeit Friedrichs des Großen. Ebda. 2,40 (3) M.

Patzig und Linke, Tätiger Geist und geschickte Hand. Ebenda. 3 (3,80 M.

Jaenicke und Metschies, Deutsche Sprachlehre und Rechtschreibung. 2. Aufl. Berlin, Hofmann & Co. 25 Pf.

Wollemann, Dr., Auf dem Wege zum Examen. Repetitorium der allgemeinen Erdkunde. Braunschweig, Graff. Je 60 Pf.

1. Heft: Astronom. Erdkunde.
2. „ Die feste Erdkunde.
3. „ Die Gewässer und die Lufthülle.
3. „ Die Menschenrassen.

Saß, Biblische Geschichten. Schleswig, Bergas. Geb. 1,50 M.

Demoor, Die anormalen Kinder. 2. Aufl. Altenburg, Bonde.

Brehm, Raumlehre in der Volksschule. 2. Teil. Gotha, Thienemann. Kart. 1,80 M.

Niebergall, Prof., Der Schulreligions- und der Konfirmandenunterricht. Leipzig, Klinkhardt. 75 Pf.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

November.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Ziller und die Pädagogik der Tat.

Von Hauptlehrer J. Schmidt, Würzburg.

(Fortsetzung.)

IV.

Weder die Methodik Zillers noch die Psychologie Herbarts gibt einen Anhaltspunkt dafür, daß die Kinder nicht zur Betätigung kommen können. Trotzdem erhebt man den Vorwurf, wir ließen das Kind sich nicht betätigen, wie es die neue Psychologie verlange, sondern wir ließen die Vorstellungen aufeinander wirken.

Will man also Betätigungen ohne Vorstellungen? Wo bekommt das Kind die Anstöße zu seinen Betätigungen? Rein nachahmend soll sich das Kind nicht verhalten, es soll sich spontan betätigen können; aber es müssen doch Vorstellungen vorausgegangen sein, die sich reproduzieren, die durch Denken zueinander in Beziehung getreten sind. — Man nennt, um das Kind zur Betätigung zu bringen, drei Lernschritte: 1. Anschauen, Erleben, handelnd erworbenes Erfahrungswissen, 2. die denkende Verarbeitung der Erfahrungen und die selbsttätige Befestigung des Wissens, 3. Betätigung des Wissens im Handeln. — Diese Stufen passen zwar nicht auf die Behandlung aller Unterrichtsstoffe, denn nicht in jedem Fache handelt es sich um Erfahrungswissen. Doch bleiben wir einmal bei einem naturkundlichen Gegenstande und greifen ein allbekanntes Thema heraus,

das Thermometer[1]).

Zunächst scheint den Neuerern entgangen zu sein, daß Ziller dasselbe will wie sie, also Betätigung der Sinne, und daß sich Ziller in der Naturkunde zu keinerlei Konzessionen in bezug auf die Veranschaulichung herbei-

[1]) Vgl. Blätter f. d. Schulpraxis. XX. 7.

läßt. Ziller verlangt auch, daß sich das Kind über das Erfahrene äußere in individueller Weise, daß es zeichne, die Erfahrung denkend verarbeite und sich, soweit als möglich, betätige. Es sei darum eine Behandlung nach Zillerschen Grundsätzen skizziert.

Mit der Betätigung der Sinne beginnt Ziller nicht sogleich, wie manche Pädagogen nach Wundtscher Psychologie, die mit der Tür ins Haus fallen, sondern er stellt zuerst eine Aufgabe, ein Problem. Diese Aufgabe entnimmt Ziller aber nicht der Fachwissenschaft, sondern der Kulturgeschichte, denn der Schüler hat für die strenge Wissenschaft kein ursprüngliches Interesse, er soll es erst allmählich bekommen. Ferner soll die wissenschaftliche Erkenntnis der ethischen Einsicht untergeordnet werden. Die wissenschaftliche Bearbeitung selbst darf aber dabei keinen Schaden nehmen, es fehlt dazu auch alle Möglichkeit. Ziller bietet mehr als der, der nur wissenschaftlich die Sache darzulegen sucht, er treibt auch bei Naturkunde erziehenden Unterricht. Man wird also das Thermometer nicht auftreten lassen als Anwendungsobjekt des Satzes von der Ausdehnung durch die Wärme, sondern dieser Gegenstand ist recht geeignet, dem Schüler dieses naturwissenschaftliche Problem zum Nachdenken zu geben, so daß er als Ergebnis das genannte Naturgesetz sich selbst erarbeitet (Selbsttätigkeit!) Wir gehen also vom Konkreten zum Abstrakten. Die Aufgabe knüpft an die Kulturgeschichte an, damit ein Zusammenhang mit einer großen Gedankenmasse geschaffen wird, damit im Kinde ein Bedürfnis für die wissenschaftliche Betrachtung reger werden kann, und damit für die ethische Beurteilung, den Angelpunkt alles Erziehungsunterrichts, Grund und Boden geschaffen wird.

Die Geschichte der neueren Zeit lehrt aber, daß sich die Menschen im Häuserbau Verbesserungen befleißigten, daß sie auf bequemere, gesundere Wohnungen aus waren. Daher finden wir auch Fortschritte in der Beheizung, worüber in der Naturkunde schon die nötigen Besprechungen erfolgten. Das Heizen kann aber übertrieben oder saumselig gehandhabt werden zum Schaden der Leistungsfähigkeit der Menschen. Ob die Menschen sich nicht zu helfen wußten, damit sie eine gleichmäßige, wohl angepaßte Temperatur ins Arbeitszimmer brachten? So wird das Kind angehalten, dem nachzudenken, was die Menschen gewollt haben, und wie sie die Naturkräfte als Mittel für ihre Zwecke beherrschen und auszunutzen lernten. Das Kind erforscht also noch einmal, sinnt über Probleme nach, die sich die Menschen gestellt haben.

Es wurde vor 2—300 Jahren eine Erfindung gemacht, indem ein Werkzeug geschaffen wurde, das den Menschen sagte und auch uns sagt, ob der richtige Wärmegrad in der Stube erreicht ist. Hier hängt es, das Thermometer. Lest den Wärmegrad ab! So ist die Aufgabe gestellt. Aber

das Anschauen dieses Werkzeuges wird gleichwohl aus guten Gründen noch zurückgestellt. Wir rufen erst Gedanken auf, die zu dem Neuen in Beziehung stehen, damit dieses genauer und mit Lust erfaßt wird. Wir sehen nach Goethe nur, was wir wissen. Es wird also die Aufmerksamkeit weiter rege gemacht, nicht durch ein ödes Abfragen, sondern im Gespräch. Darum werden etwa folgende Gedanken auftreten: Nicht alle Leute haben ein solches Instrument, und vor der Erfindung mußten sie sich auch zu helfen wissen, damit sie keine zu heiße oder zu kalte Stube hatten. Sie „spüren" es, wenn es zu kalt oder zu warm ist. Und wenn in der Stube die kleinen Geschwister gebadet werden, so müssen sich die Mütter auch zurechtfinden ohne Badethermometer, damit das Wasser die angemessene Temperatur erhält. Wie macht es die Mutter? Oder wie weiß man, daß die Milch in der Flasche fürs kleine Kind nicht zu heiß ist? Nützt da das Thermometer? Es wird erinnert an das Baden im Maine, ferner an den Arzt, der das Krankenthermometer gebraucht, und an die Mutter, die das Fieber so erkennt. Woher die Leute wissen, daß es im Freien für die Kleinen zu heiß oder zu kalt ist, mit, ohne Thermometer. Hitzeferien! Welche Angaben und Gedanken die Kinder schon vom Thermometer in der Schule, vom Bade- und Krankenthermometer machen können. Diese Unterrichtsarbeit nennt Ziller

Analyse,

weil der kindliche Gedankenkreis zerlegt wird. Es ist jetzt ein ganzes Gewölbe von alten Gedanken aufgebaut, wenn die Zusammenfassung gelungen ist. Die Schüler haben auch schon gezeigt, daß sie das Thermometer ablesen können oder nicht. (Betätigung.) So ist durch das Aufrufen alter Vorstellungen die Aufmerksamkeit rege gemacht. Die Kinder ahnten bereits den Gedanken des Ganzen, der im Gefühl, in der Empfindung des Menschen liegt. Ein solches Aufrufen alter Vorstellungen ist möglich. Auch betätigte sich der Schüler nicht nur durch die Tat selbst, sondern durch das Wort, das er nicht aus dem Gedächtnisse holte, sondern durch seinen Willen hervorbrachte. Auch kann er zu einer Zeichnung auf dieser Stufe angehalten werden.

Und nun käme der Übergang zum neuen Lernen. Wie ist es aber möglich, daß uns das Thermometer sagen kann, ob es in der Stube zu warm oder zu kalt ist; wann das Mainwasser zum Baden geeignet ist, oder wann der Kranke Fieber hat oder endlich, wann man die Kleinen nicht hinausgehen lassen darf und wann Hitzferien sind?

Auf der Stufe der

Synthese

schaut jetzt das Kind mit anderen Augen auf den Gegenstand, als wenn er unvermittelt, ohne analytische Besprechung, auftritt. — Die alten Vorstellungen werden beim Anschauen zurückgedrängt, wirken aber als geistige Kräfte, weil

sie emporstreben wollen. Wenn die Kinder Sinneswahrnehmungen anstellen, soll der Lehrer an Elemente aus der analytischen Besprechung erinnern, damit die Verschmelzung angebahnt wird. — Ziller verlangt ein ganz gründliches Betrachten des Gegenstandes, und das trug dazu bei, daß sich die Meinung verbreitete, seine Lehren seien in der Praxis, die man mit Abhaspelung eines festgesetzten umfänglichen Stoffes gleichsetzt, nicht durchführbar. Er wollte aber nur der Forderung Pestalozzis gerecht werden. Solange nun die Kinder anschauen, kann von Unterricht im strengen Sinne nicht die Rede sein, man müßte denn für jeden Schüler ein Thermometer von jeder Sorte zur Verfügung haben. Darum verlangt Ziller eigene Beobachtungsstunden. Jedes Kind nimmt das Thermometer in die Hand, liest die Temperatur ab im geheizten Zimmer, haucht hin und beobachtet, dann geht jedes Kind ans geöffnete Fenster und sieht das Fallen des Queckfilbers. Auch bei überheizter Stube oder auch am Ofen würde wieder abgelesen. Die Kinder werden angehalten, die Einrichtung des Thermometers genau anzusehen, um sein Geheimnis zu erforschen. Zur Unterstützung des Sehens wird gezeichnet. Der Lehrer hält (im Gedanken an Herbarts ABC der Anschauung) auf genaue Beachtung von Maß und Zahl, um richtige Auffassungen anzubahnen. So müßten auch die Hand und das Badethermometer in verschieden warmes Wasser gebracht und die Temperatur daran abgelesen werden, worauf eine Zeichnung versucht würde; ebenso käme das Fieberthermometer zur Betrachtung (doch ergeben sich wegen der leichteren Zerbrechlichkeit Schranken). Die Schüler werden angehalten, ob sie auch durch das Ohr manches auffassen können, weshalb beim gestürzten Thermometer das Auffallen der Queckfilbersäule zu erfahren gesucht wird. — Die Stoffabmacher werden über diese Zeitvergeudung jetzt schon die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen, gleichzeitig aber doch in Pestalozzi den großen Pädagogen preisen. Dieser verlangte jedoch auch Klarheit des einzelnen. Diese ist noch nicht erreicht, das Kind muß sich nach der Wahrnehmungstätigkeit auch über seine Beobachtungen aussprechen und Zeugnis darüber ablegen, ob jede Einzelheit bemerkt wurde. Aus den gefertigten Zeichnungen kann der Lehrer auch viel erkennen. So werden noch manche Vertiefungen notwendig werden.

Glöckner schreibt darüber: Die Gedanken verweilen bei dem Gegenstande, daß sie sich gleichsam in ihn einsenken, um ihn ganz und richtig aufzunehmen, während die übrigen Vorstellungen im Bewußtsein zurücktreten. Die mannigfachen Vertiefungen, von denen jede für sich das Gemüt möglichst ausfüllen soll, schließen einander aus. Keine soll sich in die andere einmengen, damit jede in ihrer Art vollendet werden kann. Jede setzt einen besonderen Akt des Bewußtseins voraus. Das führt zum geteilten Bewußtsein, die Person beruht aber auf Einheit des Bewußtseins. Daher sollen die verschiedenen

Vertiefungen gesammelt, vereinigt, in ein Bewußtsein zusammengefaßt werden. Diese Sammlung und Verbindung nennen Herbart und Ziller Besinnung. Schon Pestalozzi verlangt Erfassung des Gegenstandes als Einheit. Nachdem sich daher das Kind überhaupt ausgesprochen, muß der Lehrer die Sache denkend erfassen lehren, denn nur durch Ziehen von Fäden von einer Erfahrung zur anderen, nur im Auffinden von Beziehungen wird die Einheit erfaßt. Daher wird gefragt, wie die Teile des Thermometers zusammenpassen, welcher der wichtigste sei, welcher wegbleiben könnte, welches der Zweck jedes Teils sei. So wird zunächst am Schulthermometer die Aufmerksamkeit auf die Hauptsache gelenkt. Hier wird man erkennen, daß nicht jeder Schüler lehrbar ist. Trotz Anschauung, Zeichnung, Besprechung werden schiefe Auffassungen bestehen bleiben, überhaupt werden sich nicht alle Schüler gleichmäßig beteiligen. Ein Schüler sieht nicht wie der andere, nicht jeder ist durch die analytische Arbeit in Spannung gekommen, nicht jeder bleibt beim Aufmerken dabei, und vom Denken ist nicht jedermann ein Freund. Darum ist die Forderung von gleichmäßigen Leistungen und die Nichtbeachtung der verschiedenen Anlagen bei Prüfungen psychologisch verkehrt und führt für den Lehrer zur Tyrannei. — Beim Nachdenken soll ein Hauptpunkt sein, daß sich das Quecksilber stetig ausdehnt. Nimmt die Wärme wenig zu, so steigt es wenig, sinkt sie, so sinkt auch das Quecksilber. Es ist und bleibt empfindlich. Es verlernt nicht das Steigen und Fallen, es versagt nicht, indem es sich an die Wärme oder Kälte gewöhnte. Wer zieht es aber in die Höhe? Gummi können wir mit den Fingern ausdehnen und von sich geht er wieder zurück zur alten Größe. Hier aber sieht man keine Finger. Man kommt auf die Wärme der Stube als Ursache. Aber sie müßte durchs Glas gehen, obschon es keine Öffnungen hat. Ist Wärme ein Stoff? Ist sie lang, breit, dick, schwer? Das Thermometer bleibt gleichschwer (müßte gezeigt werden). Stellen wir Flaschen nebeneinander auf in einer Linie von 50 cm; wir umwickeln jede mit Papier oder Zeug. Sie nehmen mehr Raum ein. Wickelt sich vielleicht auch die Wärme um die Kügelchen das Quecksilbers? Wärme ist aber kein Stoff. Nehmen wir eingequellte Erbsen. Wasser ist in sie eingedrungen. So sind auch die Teilchen Quecksilber größer geworden, da sie mehr Raum einnehmen. In jedes Teilchen ist Wärme gedrungen, und wenn das Quecksilberfäulchen länger ist, muß auch jedes Teilchen größer sein. Die Wärme hat es ausgedehnt, obschon sie kein Stoff ist. Man denke an Billardkugeln, Steinkügelchen, Wasserwellen. Wärme würde also bewegen. Hier wird die Aufmerksamkeit nicht mehr standhalten, wir sind an die Grenze des Denkens gekommen. Die Gelehrten sind noch etwas weiter.

Nun muß die Wechselwirkung der Vorstellungen einsetzen, die Wundt und Ziehen für nicht tatsächlich erklären. Sie ist aber trotzdem

möglich und muß es sein, weil uns sonst das Verständnis des Gegenstandes nie aufgehen könnte. Die Aufgabe ist noch nicht gelöst, weil sie hieß, wie das Thermometer uns sagen kann, wenn es im Zimmer zu heiß oder zu kalt ist? Der Leser beobachte sich selbst, wie seine Vorstellungen tätig sind. Das Thermometer kann ja gar nichts sagen. Es ist auch nichts in der Röhre angebracht, das das Quecksilber am Steigen hindern könnte, wenn es zu heiß ist. Die Kinder spüren die Überheizung, wie? womit? Jetzt werden die Merkmale vom Thermometer an die alten Vorstellungen gehalten. Haben vielleicht die Kinder Quecksilber in sich? Oder eine Glasröhre? Eine Skala? Alles paßt nicht. Die Verschmelzung geht nicht vor sich, die Apperzeption kann also nicht vollzogen werden. Die Mutter spürt, wenn sie den nackten Ellbogen ins Badewasser hält, ob es zu heiß ist. Warum? Er ist empfindlicher als die Hand, die durch die Luft und das Wasser (die Arbeit) hart gemacht (abgehärtet) ist. Die Ellbogenhaut aber ist nicht abgehärtet. Nun werden die alten Vorstellungen in Beziehung zum Thermometer gebracht. Aber das Thermometer hat keinen empfindlichen Ellbogen. Die Menschen spüren mit dem Finger, der Wange, der Zunge, dem ganzen Körper. Alles das hat das Thermometer nicht. Wenn der Mensch draußen in der Hitze geht, so sieht man, wenn es ihm zu heiß wird, er spannt den Sonnenschirm auf, nimmt den Hut ab, zieht den Rock aus, wischt den Schweiß von der Stirne. Er hat also ein Thermometer, auf das er nicht erst zu sehen braucht — die Haut (Nerven). Und das Quecksilber spürt auch, obschon es leblos ist. (Der Haut gleicht das Glas, die Stelle des Quecksilbers vertreten die Nerven.) Woran sieht man das? — Wie ist die Ausdehnung möglich? — Die menschlichen Finger sind auch größer durch die Sommerhitze (Handschuhe). So wird jede alte Vorstellung zum Neuen gehalten und umgekehrt, bis Gleichheit oder Ähnlichkeit gefunden wird (Tätigkeit des physischen Mechanismus, hinter dem die Tätigkeit des Ich steht). Die Klarheit ist erreicht, wenn eine Vorstellung die Ähnlichkeit zum Neuen gefunden hat; diese Vorstellung tritt gleichsam an die Spitze des Gewölbes, und die anderen Vorstellungen sinken. Wundt würde vielleicht sagen: Die Vorstellung steht im Blickpunkt des Blickfeldes. Die Wölbung darf nicht aus zu wenig Vorstellungen bestehen, dafür hatte die analytische Arbeit zu sorgen.

Also wie kann das Thermometer sagen, daß, wenn sein Quecksilber 18° C. + erreicht hat, die Stube den richtigen Wärmegrad hat? Die Menschen haben herausgebracht durch Probieren, wenn es soviele Grade hat, dann ist es angenehm für uns in der Stube, und wenn die Mutter näht, die Schwester strickt. Die Menschen haben also das Thermometer in ihrer Haut (Nerven). Aber dann ist ja das Quecksilberthermometer über-

flüssig? Oder das Bade- und Krankenthermometer? Erst jetzt kommt die Zuspitzung zustande. Das Thermometer ist eben empfindlicher als unsere Haut. Die Kinder kommen von der Kälte herein und finden auch eine weniger warme Stube angenehm, aber bei längerem Sitzen wird es ihnen kalt. Daher der Vorteil des Thermometers (und des Regulierofens). So beim Badewasser. Mancher Mensch fühlt dasselbe Wasser zu warm, das ein anderer kalt findet, und das kleine Kindchen könnte Schaden nehmen. So auch bei Fieber. Die Mutter könnte die Krankheit nicht in der Höhe ahnen, wie der Arzt mit seinem Thermometer. Also der Mensch hat nicht das gleichmäßige Gefühl, aber das Thermometer verliert nicht die Empfindlichkeit, es steigt und fällt stetig. Jetzt ist die Apperzeption erreicht.

Dieser geistige Hergang ist nicht nur Reproduktion, wie Ziehen meint, doch gibt auch er zu, es sei ein besonderer Fall der Reproduktion Bei der Reproduktion findet diese Wechselwirkung, diese Tätigkeit der alten Verstellungsmassen nicht statt. Die alten Vorstellungen haben nicht nur eine Bereicherung erfahren, sondern auch an Helligkeit gewonnen, denn zuvor war dem Kinde nicht bekannt, daß es in seiner Haut ein Thermometer hat, wie es auch nicht die Bedeutung des Ellbogenentblößens u. a. verstanden hatte. Aber auch die neuen Vorstellungen haben an Klarheit gewonnen. Das Thermometer zeichnet sich gegenüber dem Hautgefühl des Menschen durch größere Zuverlässigkeit aus. Es wird durch Gewöhnung nicht abgestumpft in seiner Empfindlichkeit. Durch seine Fähigkeit stetigen Ausdehnens des Quecksilbers ist es nicht dem Irrtume unterworfen wie die Menschen. Aber nur durch den denkenden Menschengeist ist es brauchbar. Also das Alte wirkte aufs Neue, das Neue aufs Alte, beide nahmen an Klarheit zu. Das kann nur Wechselwirkung genannt werden. Wer etwas klar machen will, muß so verfahren. Darüber kommt auch Wundt nicht hinaus. Freilich ist noch etwas Tätiges im Menschen, das die Wechselwirkung leitet. Denn das Kind rechnet sich die neue Erkenntnis zu, es hat das Gefühl, es habe das Geheimnis entdeckt, es verstehe das Thermometer. Dieses Gefühl ist ein Lustgefühl und bezeichnet das Entstehen von Interesse. Wenn Wundt diese innere Tätigkeit Willenstätigkeit nennt, so könnte das leicht zur Annahme eines Vermögens führen, das über und hinter den Vorstellungen wirkte. Mit dieser Ansicht aber hat Herbart für alle Zeit gründlich abgerechnet. —

Nachdem die Klarheitsstufe durchlaufen ist, sind wir noch nicht am Ende. Schon Pestalozzi verlangte auch noch Deutlichkeit der Begriffe. Daher fügt Ziller eine 2. und 3. Stufe an. Man prüfe weiter dieses „pedantisch ausgeklügelte" Lehrverfahren. Von hier ab handelt es sich nicht mehr um die Sache selbst, um den wirklichen Gegenstand, sondern um ein Arbeiten in den Erkenntnissen, um zu höheren Gedanken zu gelangen.

Aber das Denken setzt hier nicht erst ein, weil schon auf den bisherigen Stufen dazu angehalten wurde. Die Stufe der Analyse und Synthese ist charakterisiert durch die Vorstellungsapperzeption, während auf den zwei folgenden die Begriffsapperzeption erreicht werden soll. Der Begriff ist das Naturgesetz. Wir gehen also nach alter Forderung vom besonderen Fall zur allgemeinen Wahrheit. Auch auf diesen zwei Stufen muß es zur Wechselwirkung der Vorstellungen kommen.

Die Stufe der

Assoziation

leitet man zweckmäßig mit einem Zweifel ein. Aber in unserem Hausgange hängt ein großes Thermometer, das hat „rotes" Queckſilber, ebenso an der Hofgartenmauer befindet sich eines mit „blauem" Queckſilber. So kommt man darauf, daß das Thermometer auch mit Weingeist gefüllt sein kann, der auch die Eigenschaften vom Queckſilber hat. Alle? Warum man den Weingeist gefärbt hat? Warum füllt man nicht andere Flüssigkeiten: Wasser, Milch, Bier, hinein? Wasser kann sich auch ausdehnen, z. B. der Main wächst. Milch und Bier im Herdtopfe über Feuer verhalten sich gerade so. Gummi wurde schon erwähnt, der eiserne glühende Reif wird vom Schmiede dem Rade angelegt. Aber das Badethermometer und auch das Fieberthermometer haben eine andere Skala als das Schulthermometer. So lernt das Kind von Zufälligkeiten absehen, auch von Größe und Form, und der Sinn wird aufs Gemeinsame gelenkt und auf die Notwendigkeit der Ausdehnungsmöglichkeit, auf die Stetigkeit, auf die Wirkung der Wärme.

Auf der nächsten Stufe, dem

System

muß zweierlei geschehen. 1. Das Ergebnis wird in Worte gefaßt und festgehalten, z. B. die Wärme wirkt ein auf unsere Haut (Nerven), auf Eisen, Eis, Wasser, Milch, Bier, Queckſilber, Weingeist. (Die Wärme ist in der Luft und kommt vom Ofen oder von der Sonne usw.) Die Poren der Haut werden größer, Eisen wird ausgedehnt, Eis schmilzt, Wasser wird wärmer, in der Siedehitze strudelt es, Milch läuft über beim Sieden, ebenso Bier, aber Queckſilber und Weingeist im Thermometer dehnen sich immer gleichmäßig aus oder ziehen sich zusammen, und bei ganz kleiner Wärmezu- und -abnahme. Sie verlieren nicht diese Eigenschaft, sie gefrieren nicht, wie Wasser, sie sieden nicht. Gummi muß durch sichtbare Einwirkung gedehnt werden und kann die Fähigkeit verlieren, sich auszudehnen, Queckſilber und Weingeist sind sehr empfindlich in der Glasröhre, Eisen nicht, Glas spürt nichts, Holz nicht, das Metall der Skala nicht, Papier nicht. Der Main dehnt sich aus ohne Einwirkung der Wärme, er wächst an Masse, Queckſilber und Weingeist können nicht mehr werden, da sie eingeschlossen sind, sie dehnen

sich durch Wärme aus, diese ist kein Stoff, sie bewegt, die Bewegung geht vom Ofen aus, kommt in die Luft, gelangt durchs Glas, ohne daß dieses sichtbare Öffnungen hat, geht in die Teilchen der Säule durch Leitung, diese leiten die Bewegung weiter wie Wellen im Maine, jedes Teilchen wird größer. Notwendigkeit der Skala. Hauptteile jedes Thermometers.

2. Der zweite Schritt ist der eigentlich systematische. Das Gelernte wird einverleibt dem schon gewonnenen Wissen. Der Schüler baut sich seine Wissenschaft selbst auf. Daher wird nicht nach dem Lehrbuch gelernt, das aber der Lehrer für sich im Auge hat. Wir bleiben immer beim Bewußtsein des Kindes und geben so psychologischen Unterricht. Es wird an der Schulwissenschaft gebaut.

Wohin gehört die neue Erkenntnis? In die Naturkunde. Diese zerfällt in die Naturgeschichte und Naturlehre. Die Naturgeschichte handelt erstens vom Tierreich. Was haben wir schon früher aus diesem Reiche gelernt? Was haben wir bei dieser Aufgabe dazu gewonnen? Vom Körper des Menschen. Die Haut bedeckt den ganzen Körper nnd sie kann fühlen, spüren, ob es warm oder kalt ist. Hitze und Kälte können sie abstumpfen oder abhärten. Welche Körperteile sind am meisten abgehärtet? Warum? Ist das wertvoll, wenn der ganze Körper abgehärtet ist? Gesundheitspflege! Zweitens das Pflanzenreich. Das Brettchen des Thermometers ist aus Pappelholz. Warum? Woran man die Holzarten kennt. Sammlung! Welche Pflanzen haben wir schon behandelt? Warum?

Weingeist wird aus Pflanzenstoffen gewonnen; aus welchen? — Branntwein. Drittens das Mineralreich. Was wurde schon behandelt? Warum?

Neu: Quecksilber (Eigenschaften), Messing (Skala), Eisen (Reif, Eisenbahnschienen), Glas (woraus), Wasser, Eis.

Dagegen gehört in die Naturlehre: die Wärme (kein Stoff, sondern Kraft).

Eigenschaften derselben — das Thermometer. — Sie kämpft gegen die Kohäsion des Quecksilbers, das Quecksilber hat nicht Adhäsion wie das Wasser, wie Milch. Das ist gut bei der Verwendung zum Thermometer, Weingeist benetzt zwar wie Wasser, Milch, aber —. Wo lernten wir schon die Kohäsion, die Adhäsion? — Porosität — Undurchdringlichkeit — Elastizität.

Das wird übersichtlich zusammengestellt und eingetragen. So kommen alte Erkenntnisse in ein neues Licht, und die neue Erkenntnis zeigt ihre Reichhaltigkeit. Damit ist die Stufe der Deutlichkeit abgeschlossen, oder die Begriffsapperzeption vollendet, und es folgt noch Übung und Anwendung des Gelernten auf der Stufe der

Methode.

Das Kennen wird zum Können gesteigert vorerst durch Einübung des Gelernten, durch Auslegung der geschriebenen Stichworte. Dabei drückt sich der Schüler selbständig aus. Es kann ein Aufsatz geschrieben werden. Zeichnungen werden gefertigt. Das Ablesen des Thermometers wird fortgesetzt. Umrechnungen von Graden werden geübt.

Könnte man das Thermometer aus Eisen machen? (Vielleicht ist ein Holzmannsches Taschenthermometer zugänglich. Sehr empfindlich soll das Brequetsche Metallthermometer sein. Zur Bestimmung höherer Temperaturen dienen Pyrometer. Vorzüglich sollen die Luftpyrometer sein. — So noch das Rutherfordsche und das von Rumford-Leslie. — Kompensationspendel.) —

Aber die Hauptarbeit dieser Stufe steht noch aus, die Vermittlung der ethischen Apperzeption. Dadurch, daß man die gewonnene Naturerkenntnis unter ethischen Gesichtspunkt stellt, geschieht der Naturwissenschaft nicht der geringste Eintrag und Abbruch, sondern im Gegenteile, die Erkenntnis erfährt erst ihre Bedeutung und ihren Wert. Die älteren Gedanken darüber, warum in der Schule Naturkunde getrieben wird, erfahren nicht nur eine Bereicherung, sondern eine weitere Ausbildung in bezug auf Helligkeit und Deutlichkeit, und das Neugelernte erscheint unter dem Gesichtspunkte der älteren Gedanken in neuem Lichte. Das Ergebnis bedeutet einen Zuwachs an wahrer Bildung. — Die theoretische Wissenschaft wird jetzt zur praktischen. Die Frage: Warum treiben wir Naturkunde? bringt das Lernen über Naturgegenstände und -kräfte in Beziehung zu den menschlichen Zwecken. Oder soll der Schüler nie darüber sich Gedanken machen, daß er als Mensch die Aufgabe erhielt, die Natur zu betrachten, sich in ihre Gesetze zu vertiefen, zu forschen, nachzudenken? Und soll er nie darüber aufgeklärt werden, daß die viel verlästerte Religion solches Fortschrittsstreben verlangt, da der Mensch immer vollkommener werden soll? — Es wird also auf dieser Stufe noch folgende Betrachtung ausstehen: Wir haben wieder im Buche der Natur gelesen. Es ging nicht so leicht, wir mußten uns anstrengen, forschen. Sind wir ans Ende gekommen? Die Natur gibt Aufgaben, an denen die Stärksten im Geiste ihre Kräfte erproben können. Wir konnten die Natur nicht ganz fassen, wir mußten mit der Forschung abbrechen, an welcher Stelle? Wir sind beschränkt. Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist. Vielleicht könnt ihr als Erwachsene noch mehr ergründen von dem, was die Gelehrten schon gefunden haben.

Haben wir nicht Überflüssiges getrieben? — Wir sollen uns auch üben, nur das auszusagen, was wir durch die Sinne und durch das Denken ausmachen können. So üben wir uns in der Wahrheitsliebe und lernen das Denken. Wir sollen nicht phantasieren. Forschten wir recht? Nachweis! Forderung der Religion. Urteil!

Der Mensch erhielt aber auch die Aufgabe, sich die Naturkräfte zu unterwerfen, er soll herrschen über sie. Wert für uns (relative Schätzung). Darum forschen die Menschen unablässig, und wir sollen uns die Fortschritte der Gelehrten nutzbar machen. (Klugheit.) Schon vor 300 Jahren (1603) — vor dem dreißigjährigen Krieg wurde das Thermometer erfunden. Ein Mann, namens Cornelius Drebbel nahm einen Glasballon, der in eine lange Röhre ausgezogen war, erhitzte ihn und tauchte das offene Ende der Röhre in ein Gefäß mit Weingeist. (Könnte in der Werkstätte gezeigt werden.) Als die Glaswände erkalteten und die eingeschlossene Luft sich verdichtete, stieg die Flüssigkeit in der Röhre empor. Sein Apparat verbreitete sich besonders nach Italien, allein man konnte den Instrumenten nur willkürliche Skalen geben, indem keine festen, stets wieder auffindbaren Punkte bekannt waren, zwischen denen sich eine bestimmte Anzahl Unterabteilungen oder Grade einschalten ließ. Wenigstens einen solchen Punkt fanden die italienischen Gelehrten bald, wahrscheinlich Galilei. Man füllte nämlich kleine Ballons, die an eine enge Glasröhre angeblasen waren, teilweise mit Weingeist und verschloß dann die Öffnung der Röhre. Hierauf brachte man die Kugel in ein Gefäß mit Schnee oder Eis und merkte sich den Punkt, bis zu welchem die Weingeistsäule sank (das würde in der Werkstatt gezeigt. Weinholds Experimentalphysik gibt Winke). Damit war ein Punkt festgesetzt, den man bei jedem Thermometer bestimmen konnte, aber noch fehlte ein zweiter gemeinsamer Punkt, wodurch die Möglichkeit vergleichbarer Beobachtungen gegeben war. Diesen Punkt entdeckte Halley 1693. Sowohl Quecksilber als Weingeist erreichen in der Thermometerröhre stets die gleiche Höhe, wenn man den Apparat in siedendes Wasser taucht. (Das könnte wieder in der Werkstätte gezeigt werden.) Die Möglichkeit ergab, daß alle Thermometer die gleiche Sprache redeten, aber es dauerte noch fast 40 Jahre, ehe der Verwirrung ein Ende gemacht war. Ein Deutscher, Fahrenheit in Danzig, benutzte Quecksilber zur Füllung usw. Siehe Meteorologie von Klein.

Mit diesem Instrumente wurde also ein Fortschritt erzielt. Wir können jetzt unsere Schul- und Wohnstuben gleichmäßig heizen, was Vorteil hat, wenn wir unsere Aufgabe auf Erden erfüllen wollen. Man denke auch an Konzertsäle, Theater, Bahnhöfe, Warmhäuser der Gärtner. — Wir merken auf die Thermometergrade zu Hause, in der Schule, auf der Straße, auch wenn wir nichts davon haben. In jedem Hause sollten Thermometer sein. Die Schüler werden angeregt, daß sie ihre Eltern zum Kaufe bestimmen. Bei meiner Klasse hatten 14 Schüler hierin Erfolg. — Wert des Bade- und Krankenthermometers. — Zusammenstellung mit anderen nützlichen Erfindungen in der Stube: Uhr, Wetterhäuschen, Barometer, Hygrometer, Spiegel, Ofen, Kalender, Nähmaschine. (Sinn für die Wissenschaft und

Klugheit.) Es wird dann noch die Klugheitsregel beim Einkauf erwähnt (Herumdrehen usw.). — Und endlich wird der Pflicht der Menschen gedacht, sich solche Werkzeuge wie das Thermometer anzuschaffen, damit unsere Feinarbeiter Verdienst haben. —

Inwiefern soll nach Wundt diese Vorstellungspsychologie überwunden sein? Auch Wundt redet von Reproduktion der Vorstellungen, von wechselseitigen Beziehungen der Bestandteile des Bewußtseins, auch von Unbewußtsein einzelner psychischer Inhalte, vom Wiedereintritt in den aktuellen Zusammenhang der psychischen Vorgänge. Die unbewußt gewordenen Elemente sind Anlagen oder Dispositionen zur Entstehung künftiger Bestandteile des psychischen Geschehens, die an früher vorhandene anknüpfen, er redet von Klarheit und Deutlichkeit, von Aufmerksamkeit und Apperzeption.

Man stößt sich daran, daß aus den Vorstellungen andere seelische Gebilde zustande kommen sollen. Im Schüler entstehen, das merkt jeder, der sich in ihn hineinversetzt, und diese Geschmeidigkeit des seelischen Lebens soll ein Lehrer haben, es entstehen also durch Wechselwirkung Lustgefühle, wenn die Auffassung gelingt, und Gefühle der Wertschätzung. Diese sind das Mittelglied für die Entstehung von Willensansätzen, von Bestrebungen, Vorsätzen, die zur Tat drängen und Tat werden, namentlich wenn zu Hause ein Bildungssinn besteht. Für manche dürftige Kinder fehlt freilich, in bezug auf unser behandeltes Thema, vorläufig das Moment der Zuversicht oder Erreichbarkeit. Aber wenn der Schüler innerlich gepackt ist, wenn die innere Tat geschehen ist, werden die Vorsätze fortwirken, bis für den betreffenden bessere Zeiten kommen.

V.

Besondere Einwendungen hat man gegen den Gesinnungsunterricht Zillers zu machen. Er gilt als Wortunterricht, ja als Erziehung zur Unmoralität, wenigstens habe er nicht die Wichtigkeit, die ihm beigelegt wird. — Gesinnungsunterricht ist zunächst Religionsunterricht, und es ergeben sich die Fragen: Ist Religionsunterricht möglich? Ist ein eigener Unterricht in der Religion nötig? Warum ist er das erste Fach der Schule?

Schon längst befaßt man sich mit der Frage: Ist die Tugend lehrbar? „Sokrates selbst leitete aus der Möglichkeit einer begrifflichen Auffassung des Guten die Lehrbarkeit der Tugend und jeder praktischen ethischen Tüchtigkeit, wie sie z. B. die Pädagogik erstrebt, mit Recht ab; es läßt sich dann wirklich ein größeres Ganze, wie ein Charakter, aus einzelnen bestimmt angebbaren Teilen zusammensetzen, und das ist eine Vorbedingung fürs methodische Lehren, bei dem sich nicht Zusammengesetztes auf einmal unmittelbar überliefern läßt." (Ziller.) Die Begriffe des Guten sind die ethischen Ideen:

Wohlwollen, Recht, Billigkeit, innere Freiheit, Vollkommenheit. Im Religionsunterricht werden diese Begriffe zugleich als Forderungen Gottes, der höchsten Autorität, aufgefaßt. Gewiß wirkte Pestalozzi bei seiner Art religiöser Unterweisung, wenn er etwa bei einem Sterbefall oder bei einem Gewitter oder in der schönen Natur das höchste Wesen nahebringen wollte. Wie ist aber nach Pestalozzi die Sache zu machen, wenn man das Kind nach der Idee des Rechts zu einem friedfertigen Leben bringen will? Es bleibt nichts übrig, als einen Streitfall unter den Kindern zu benützen, um aufs Kind einzureden, ihm Vorstellungen zu machen, daß es fühlt, es habe Unrecht getan, man wird mit ihm überlegen, wie es sich in ähnlichen künftigen Fällen verhalten soll, nimmt ihm ein Versprechen ab und wartet dann, bis oder ob das Kind wieder in Versuchung fällt. Man beachte, daß nicht alle Kinder den Streitfall erlebt haben, also nicht alle unmittelbar beteiligt sind, daß viele nur zuhören, und daß auch an sie trotzdem die Forderung ergeht, nicht zu streiten, sondern verträglich zu sein. Oder Pestalozzi hatte einen Fall von Friedensliebe unter den Kindern beobachtet, er bespricht ihn, daß die Kinder die Schönheit der Handlung fühlen und läßt sich versprechen, es im etwaigen Falle wieder so zu machen. Dabei würde auf Gott verwiesen, der den Frieden liebt. Also ohne Worte geht es nicht, und alle Schüler sind kaum bei einer „Tat" direkt beteiligt. Ist dann für sie die Ermahnung unmoralisch? — So macht es, nur gewöhnlich kürzer, die Mutter, der Vater. So erzog man früher. Herbart tat einen großen Schritt vorwärts, indem er für die Erziehung den Unterricht benutzt wissen will, um der eigentlichen Zucht im gegebenen Fall einen besseren Grund zu legen und die erziehliche Wirkung zu steigern. Aber er setzt Gewöhnung voraus. Die Möglichkeit zu seiner Forderung gab seine psychologische Forschung. Pestalozzi blieb nur auf sein Gefühl angewiesen. Und jetzt ist die Pädagogik daran, Herbarts großen Gedanken wieder aufzugeben und zurückzusinken in eine Erziehungsweise, die schon die alten Klosterschulen kannten, und das auf Grund einer Psychologie, nach der das Hauptgewicht auf die Gewöhnung gelegt werden muß. Man lese bei Aristoteles nach.

Ziller verbreitet sich über eine bloße Zucht ohne Unterricht sehr ausführlich in der Grundlegung. Die Erfahrung lehrt, daß die schönsten, eindringlichen oder aufregenden Worte unnütz sind, wenn nicht die Gedanken geändert werden, der Sinn ein anderer wird, daß das Kind das sittliche Urteil über seine Tat anerkennt und sich selbst richte. Einen edlen Sinn kann aber der Unterricht vermitteln, und die Zucht verliert dabei nicht ihre Aufgabe.

Führen wir also einmal nach Ziller in Kürze durch, wie der Unterricht dazu helfen kann, um das Kind besser zur rechtlichen Tat erziehen

zu können. — Wenn sich das Kind friedlich zeigen soll, so muß der Wille dazu vorhanden sein. Der Wille ist aber nicht von Natur aus da, für Friedensliebe muß das Kind gewonnen werden. Motive nehmen auch die Voluntaristen an. Nach Herbart soll im Kinde eine solche Freude an der Idee des Rechts zustande gebracht sein, verbunden mit Schätzungsgefühlen, daß es den Frieden lieber hat als den Streit, ja den Streit verabscheut. Freude und Wertschätzung entstehen aber nur bei vollendetem Vorstellen des sittlichen Verhältnisses, d. h. bei begierdefreier Anschauung des Verhältnisses, in welchem das Wollen des Menschen gegenüber den sittlichen Ideen erscheint. Dieses Verhältnis kann es aber nicht einsehen oder verstehen und schätzen, wenn es nicht selbst Erlebnisse gemacht hat, was schon Pestalozzi wußte. Zu Hause und auf dem Spielplatz wird das Kind manchen Streit mitgemacht haben, ohne vielleicht noch recht zu fassen, was es damit für eine Bewandtnis hat, abgesehen vielleicht von dieser, daß die Eltern den Streit nicht leiden wollen. Wir werden auch in der Schule manch häßlichen Streitfall erleben. Im ersten Schuljahr läßt Ziller im Unterricht noch nicht die Bibel streng unterrichtlich benutzen, sondern läßt die einfache Geschichte vom Hähnchen und Hühnchen auf dem Nußberg behandeln. Zur Erfassung des Gedankens wird der Lehrer sich Streitfälle der Kinder melden lassen. Auch die Kameradschaft von Strohhalm, Kohle und Bohne gibt Veranlassung, Erlebnisse der Kinder unter die Rechtsidee zu stellen. Im zweiten Schuljahre bietet die Geschichte von Robinson einen Treubruch. Das dritte Jahr bringt die biblische Geschichte den Streit der Hirten Abrahams und Lots. Daß die Sache nicht so fern liegen bleibt, wie Pestalozzi fürchtet, wird sogleich in der Naturkunde das Schaf als Weidetier behandelt und aufs Schäferleben Rücksicht genommen, die heimatliche Geographie betrachtet Berg und Tal, Steppe und Aue als Vertretungen der biblischen Erdoberfläche, und der Gesangunterricht übt ein Schäferlied (Ob ich gleich ein Schäfer bin) ein. Stoff findet auch der Zeichen- und technische Unterricht. — Der Gesinnungsunterricht stellt als Ziel auf: Wie Abraham einen Streit der Hirten ausmacht. Das Vorbedenken der Geschichte läßt wieder die selbsterlebten Streitfälle auftreten, wobei angegeben wird, worüber gestritten wurde, wie der Streit angegangen, was mit demselben verbunden war, wie ihn vielleicht die Mutter ausgemacht hat. Wenn auch nicht 1000 Fälle im Kinde anklingen, wie Pestalozzi fordert, so sind es doch mehrere. Sie werden so eingehend besprochen, daß das Kind fühlt, das Streiten sei nicht schön, nicht recht. Wenn sich das Kind äußert, so tut es das aus seinem Vorstellen und Gefühl heraus. Es wird auch darüber geurteilt, ob es recht war, wenn die Mutter, der Vater, der Lehrer den Streit ausgemacht haben. Ob auch Streitfälle der großen Leute beigezogen

werden sollen oder gar Prozesse, die der Richter schlichten mußte, wird auf eine Probe ankommen. Alsdann treten die Streitfälle in Märchen auf und der Fall in Robinson. Immer wird das ethische Verhältnis ganz eingehend dargestellt, daß sich das Gefühl regt, sonst entsteht kein Urteil. Aus dem Gedächtnis zu urteilen, wird so verhindert. Dann folgen Übergangsfragen zur Geschichte: Worüber werden die Hirten gestritten haben? Wie wird es dazu gekommen sein? Wie wird Abraham den Streit geschlichtet haben? — Nachdem noch nachgeforscht ist, ob schon manche Kinder von der Geschichte etwas zu erzählen wissen, ist der erste Teil der Klarheitsstufe erledigt und deren zweiter, die

Synthese,

beginnt. Nach P. Zillig (Reins Encyklopädie) hat die Auffassung des Neuen folgende Schritte zu machen: Lesen eines Abschnittes, versuchsweise Aussprache des Zöglings, Prüfung der Aussprache, Rückschau und dann Einprägen. So alle folgenden Abschnitte. Der Zögling soll die Geschichte mit aufbauen und gestalten. Dann wird alles übersehen und das einzelne verbunden zur Gesamtauffassung. Es wird an die Vorgedanken, soweit sie sich aufs Tatsächliche erstrecken, erinnert. Dann kommt eine sehr wichtige Arbeit, wovon die Einsicht in die Willensverhältnisse abhängen wird, die Vergegenwärtigung der Geschichte. Der Zögling soll sich als Mithandelnder oder doch als Mitanwesender und Zuschauender fühlen. Die Geschichte wird gespielt. Dabei werden wieder Hilfen aus der Heimat beigezogen, auch Volkstümliches. Sodann stellt der Schüler die Geschichte dar. Jetzt folgt die Hauptsache: Die Beurteilung der Geschichte. a) Betrachten des Wollens, b) Schätzen desselben. Zu a) die Kinder suchen den Kern der Geschichte; Abraham macht den Streit der Hirten aus. Der Lehrer bringt durch Fragen die ganze Geschichte mit dem Kern in Beziehung. Zu b) dann fragt er, ob es recht war, was Abraham getan. Warum? Der Grund wird ganz ausführlich dargelegt, damit sich an das begierdefreie Vorstellen ein Gefühl knüpft, aus dem heraus geurteilt wird über den Streit der Hirten und über das Verhalten Abrahams. Nun wird zur Wechselwirkung der Vorstellungen verholfen, weswegen die alten Vorstellungen über Kinderstreitfälle und vielleicht Streitfälle der großen Leute, die Märchenfälle, Robinson zu dem Neuen hingehalten werden. Das Verschiedene hemmt sich, das Gleiche verschmilzt in der Zuspitzung. Die Mutter usw. gleichen dem Abraham, die Kinder waren wie die Hirten. Die Vergegenwärtigung geschieht ganz ausführlich. Die Kinder werden nun ihre Streitereien nicht mehr als so harmlos ansehen. Sie erscheinen in neuem Lichte, und auch der entlegene biblische Fall ist näher gerückt in die Beleuchtung durch die alten Vorstellungen. Das Ende ist Klarheit über den Fall: Abraham hat recht getan,

daß er den Streit ausgemacht hat, er war friedliebend. Und er baute dem künftigen Streit vor, wie? — Die Hirten loben wir nicht, sie waren streitsüchtig. Bei der folgenden psychologischen Betrachtung kommt als entschuldigend für sie hinzu, daß sie für ihr Vieh besorgt waren, als erschwerend, daß der Streit Geschrei, Zank, Lästerungen, Schlägereien nach sich zog wie bei Kinderfällen. Damit ist die Vorstellungsapperzeption, die Auffassung des einzelnen Falles, geschlossen. Von bloßen Worten ist hier keine Rede. Den Schwätzer wird man erkennen und abfertigen. Gewöhnlich zeigt sich, daß derjenige, der nicht mit dem Gefühl dabei ist, auch nicht mitarbeitet. Doch gibt es auch stille Seelen, die sich zurückhalten. Wer nicht im einen Jahr gewonnen wird, kommt vielleicht im andern.

Die zwei nächsten Stufen verwenden wir dazu, zum ethischen Begriff oder zur Deutlichkeit, fortzuschreiten.

Assoziation.

Ob der Neffe Lot den Kindern auch so gut gefallen hat wie Abraham, ob er es auch recht gemacht hat, also auch friedliebend war? Er war es zufrieden, daß der Streit geschlichtet und ihm durch eine gezogene Grenze vorgebeugt wurde, weil er sich die fruchtbare Gegend in der Aue wählen durfte. (Heimatlich muß die Sache unterbaut sein.) Er hatte also seinen Vorteil dabei gefunden. So wäre es bei Kindern, die sich erst zufrieden geben, wenn sie das größere Stück Brot bekommen oder den schöneren Apfel. „Dem bösen Hund —". So werden in beurteilender Weise mehrere Fälle beigezogen. Auch wird jeder Fall wieder psychologisch betrachtet und verglichen. Dann wird auf der Stufe des

Systems

das Ergebnis gewonnen. Was haben wir also gelernt? Was kam uns schön vor? Was nicht? Wie wird dem Streit vorgebeugt? — Der Friedliebende denkt nicht an sich wie Lot, wie die Kinder, die —. Friedensliebe ist schön, Streit häßlich. Was führt zum Streit? Wozu führt er? „Siehe, wie fein und lieblich es ist —" kann auch herausgearbeitet werden. — Was sollen wir also? Was sollen wir nicht? — Dann erfolgt die Einreihung in das ethische System, soweit es schon gewonnen ist. (5. Gebot!) Die Gedanken werden schriftlich bewahrt, Abraham als Beispiel festgehalten.

Auf der Stufe der

Methode

werden Vorsätze ausgebildet im phantasierenden Handeln, dessen Wert nicht verkannt werden darf. — Die ethische Erkenntnis bekommt noch religiösen Bezug, indem auf Jesus, den Sohn Gottes, hingewiesen wird, der die Friedliebenden selig pries. Zum Schlusse wird der Zweck dieses Lernens herausgekehrt: Wenn wir den Streit meiden, den Frieden lieben, stiften,

Kameradschaft halten usw., weil Gott es will, so üben wir die Frömmigkeit. — Auf die Rechtsidee wieder einzugehen, ergibt sich Gelegenheit beim Erwerben des Erbbegräbnisses für Sara, dann in der vierten Klasse bei der Aufstellung von Richtern und beim fünften Gebot, in der fünften Klasse bei Jonathan und David, bei Giezi (Gehasi), in der sechsten Klasse bei Judas und der anderen Apostel Treulosigkeit, in der siebten Klasse bei Paulus über die Rechtsstreitigkeiten der Korinther. Unterdessen ging auch die deutsche Geschichte auf manchen Fall ein.

Wenn man überlegt, daß bei jedem Systeme die alten wiederholt werden, ja daß schon bei der Analyse auf die bereits behandelten Stoffe zurückgegriffen wird, um sie dann bei der Apperzeption zu benutzen, so wächst mit den Jahren eine Vorstellungs- und Gedankenmasse von einer großen Reichhaltigkeit an. Die angestellten Versuche zeigen die Fruchtbarkeit der Zillerschen Lehren.

Zillers Lehrplan gibt die Möglichkeit an die Hand, daß auch die andern Ideen herausgearbeitet werden, besonders tritt die Idee des Wohlwollens sehr häufig auf, immer in neuer Beleuchtung, so daß Gelegenheit ist, das Kind endlich zu gewinnen. Auf Grund solcher ausführlicher Behandlungen werden die Zuchteinwirkungen eindringlicher, fruchtbarer. Wenn der Unterricht so unterbaut, kann der Leichtsinnige um so besser angehalten werden, daß er dessen gedenkt, was er wollte, und daß er gewisse Schranken nicht überschreitet. Der Erzieher wird auch bestimmend einwirken, namentlich im reiferen Alter wird die Zucht regeln, der Lehrer wird wachsam sein auf das Begehren des Zöglings (bezüglich des Streits Herbarts Umriß § 182), er wird durch Tadel und Beifall bewegen, und zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. — Es ist geradezu unverständlich, wenn man den Gesinnungsunterricht Zillers in seiner Wirkung als unmoralisch hinstellen will. Solange der Schüler Religionsstunde hat, kann er sich wohl geistig betätigen, was ihm wohl schon als moralisch angerechnet wird, wenn er es auf der höheren Stufe aus Pflichtgefühl tut; daß er sich aber auch außerhalb der Religionsstunden moralisch betätige, dafür hat nach Ziller eben die Zucht zu sorgen, die den Zögling in solche Lagen zu versetzen und seinem Frömmigkeitsinteresse solche Gelegenheiten zu eröffnen hat, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Weder Ziller noch Herbart verkennen die Notwendigkeit richtiger Gewöhnung, die von der Schule jedenfalls nicht allein ausgeführt werden kann. Sind aber die Vorbedingungen erfüllt, so wird ein methodisch gegebener Religionsunterricht dann Frucht tragen, wenn auch noch Zeit für Zuchtgelegenheiten gegeben ist.

Man kann die Behauptung gegen ihre Vertreter wenden und sagen, daß eine Gewöhnung ohne erziehenden Religionsunterricht und eine Zucht ohne Bildung des Gedankenkreises auch nicht die sittliche Tat zustande bringen können, denn das Kind wird bei der Sitte stehen bleiben, höchstens seinen objektiven Charakter begründen, aber kein rechtes Bewußtsein, keine rechte Auffassung der Bedeutung seiner sittlichen Erlebnisse bekommen und demnach nicht seinen Charakter bilden können. Ohne ausgebreitete, geschlossene Vorstellungen, Gefühle und Beurteilungen gelingt es nicht, den objektiven Charakter vom Gewissen her aufzufassen. Geschieht für die Ausbildung der rechten sittlichen Urteile und sittlichen Begriffe nichts, so ist Veredlung ausgeschlossen oder dem Zufall überlassen. Die Neueren tragen nur Sorge für die Vermehrung der geistigen Kräfte, sie fassen die Idee der Vollkommenheit nur formal auf, und das Ergebnis für die sittliche Bildung ist eine hohle Nuß.

Indem wir also die Möglichkeit des Religionsunterrichts dargetan haben, wurde auch schon die Notwendigkeit desselben gezeigt. Dazu noch einige Bemerkungen. Eine religiös-sittliche Unterweisung nur von Fall zu Fall auf Grund persönlicher Erlebnisse und bei Ausschaltung des Umgangs mit gedachten Personen berücksichtigt nicht genug die Fortführung der religiös-sittlichen Entwicklung des Kindes vom Hause her, ist also ungeschichtlich in bezug aufs Kind, gedenkt aber auch nicht der christlichen Gemeinschaft, von der das Kind ein Mitglied ist.

Zudem sind die sittlichen Fälle, die erhebend fürs Kind wirken könnten, viel zu selten und gehen nur einzelne an, und die Maßregeln infolge von Verfehlungen berühren auch nur einzelne oder werden den andern als Warnungen bekannt und können von ihnen nicht genügend gewertet werden. Wenn man bei der Sittlichkeit stehen bleiben will, die das Haus bietet, wie arm würde die Einwirkung? Oft stehen die Alten niedriger als die Jungen, zumal dann, wenn sie die häufig anzutreffende Meinung vertreten, Religion sei nur für die Kinder, der Große sei über diese Kinderlehren erhaben, was dann zur Folge hat, daß über Sünde, Vollkommenheitsstreben, Erhebung, Selbstheiligung gelächelt wird, das Kind bildet sich bei der „Pädagogik der Tat" kein Urteil über die Wertschätzung der Menge nach Vermögen, Besitz, Ruhm, Eigennutz, Vorteil, denn der Tat kann man ihre Triebfedern nicht immer ansehen. Statt durch Vollkommenheitsstreben, wie es Religion und Ethik verlangen, wird der Mensch sich durch den Gewinn bestimmen lassen. Wie kann überhaupt Religion sich über gewisse Kultushandlungen erheben, wenn man dem Menschen nicht das religiöse Leben weist, wie es auf den religiösen Höhepunkten der jüdisch-christlichen Menschheit angetroffen wird, die er kennen lernen soll in der Quelle unserer Offenbarung? Welche Einbuße

erführe unser Volk, wenn den Kindern der Umgang mit dem Heilande vorenthalten werden sollte? Was hat die Menge mit ihrer moralischen Ansicht Besseres an die Stelle zu setzen? Bei manchen Altruisten wird eine Gesinnungshoheit, wie sie in Jesus erscheint, als nicht möglich angesehen. Und doch soll sich der Mensch zu uneigennütziger Sittlichkeit erheben. Warum erzählt der Heiland doch das Gleichnis vom barmherzigen Samariter? Man sollte meinen, zur Veranschaulichung der Liebe hätte doch die Schilderung einer Mutter näher gelegen, auch denkt man an Männer der Gemeinde, die sich in der Aufopferung für die Heimatgenossen nicht genug tun können, viel eher, oder an Männer, die Wohltäter der Volksgenossen in großem Stile geworden sind. Aber nein, wir vernehmen nur die einfache Geschichte vom Samariter, der einem verunglückten Juden hilft. Religion ist eben zuerst Gesinnung, nicht Tat. Die größte Tat kann vor Gott nichts sein, kann des ethischen Gehalts entbehren, wenn die Reinheit des Herzens mangelt. So kann die Hingabe der Mutter bloß natürliches Gefühl sein oder gar nur Augendienerei, um den Leuten zu gefallen, aber ihr Gemüt kann an Liebe arm sein. So auch bei anderen „Wohltätern". An der Erzählung des Heilandes kann schon dem Kinde gezeigt werden, was die Liebe eigentlich ist, denn beim Samariter gilt jeder selbstische Bezug als ausgeschlossen. Wo bietet der wirkliche Umgang dem Kinde Ähnliches? — Fröbel scheint von der Liebe einen eigentümlichen Begriff zu haben, wenn er sagt: „Schon der Säugling muß aufopfernde Liebe üben lernen, indem er die notwendigen Beschränkungen, welche auch ihm schon durch seine Umgebung auferlegt werden, ertragen lernt." —

Pestalozzi ahnte die Berücksichtigung einer Stufenfolge in der Schwierigkeit der sittlichen Verhältnisse, welcher Gedanke von Ziller bei seiner Anordnung nach der kindlichen Geistesentwicklung Ausführung fand, so daß für die Heranziehung sittlicher Erlebnisse ein Leitfaden geschaffen ist, der der Wegweisung durch die heiligen Schriften entspricht. Durch einen sittlichen Anschauungsunterricht auf allen Stufen wird der Schatz an sittlichen Gedanken in der Bibel erst zur Wirksamkeit gebracht und dadurch ihre Bedeutung als Volksgut zur Wahrheit gemacht. —

Doch scheinen manche in der Verwerfung des Religionsunterrichts noch nicht entschieden zu sein, zweifeln aber stark an, daß er die erste Stelle aller Lehrfächer einzunehmen habe, die ihm Ziller aus pädagogischen Gründen in Übereinstimmung mit der Volksanschauung und Kirchenlehre anweist. Wenn die Pädagogik aus ethischen Gründen das Erziehungsziel, das ihr Ziller gesteckt, festhalten muß; wenn dieses Ziel gemäß unserer Jenseits-Religion als das notwendige aufgestellt wird; wenn der Mensch als Einzelwesen seiner Würde beraubt würde bei völliger Inanspruchnahme

durch die Gesellschaft; wenn also gesorgt werden muß, daß der Mensch eine Erhebung in seiner Gesinnung erfahren müsse, um entsprechende Taten vollführen zu können: so ist der Religionsunterricht als der vornehmste erwiesen. Er allein trägt Sorge, daß das Bild des Menschen, als Ebenbild des Höchsten, im Innern aufgerichtet wird. — Und auch vom Unterrichtsziel aus gelangt man zum Nachweis, daß der Religionsunterricht die erste Stelle einnimmt, da der Unterricht wohl Kraft bilden soll, aber nicht in unbestimmtem Sinne, sondern in der Richtung auf den ethisch-religiösen Zweck der Erziehung. Nicht jedes Fach kann seiner Natur nach gleichviel beisteuern bei der Schaffung der Ansätze des guten Willens. Am höchsten steht jenes, das die idealen Maßstäbe bietet und den Urheber alles Guten, den Erhalter und Regierer der sittlichen Welt kennen lehrt. — Sodann kann man auch vom Fache selbst her den Vorrang beweisen. Denn Religion war von jeher das Erste, Höchste, Heiligste für die Menschen und wird auch vom Monismus, der im Wissen das Höchste sieht und das Religiöse nur für Minderwertige und Unfähige in der Erhebung zum Wissen gelten läßt, nicht entthront werden können, da der Christ die Brücke findet vom Wissen zum Glauben und umgekehrt. Er geht nicht den Irrweg, der dort mündet, wo man die Natur anbetet und im Geschöpfe das Höchste sieht, sondern läßt sich von der Anbetung des höchsten Wesens nicht abbringen, von dem er sich in ganz anderer Weise abhängig weiß als von der Natur. Seine Unterwerfung unter die Hoheit des Schöpfers sieht er gefordert durch Idealgesetze, und seine Verehrung gilt dem Gott der Liebe, des Friedens, der Gerechtigkeit und der Vollkommenheit. Daher steht ihm Religionsunterricht höher als Naturkunde.

Endlich führt der Begriff der Persönlichkeit auf den Religionsunterricht als erstes Fach. Persönlichkeit ist ohne Einheit im Innern nur ein Schein. Wo aber vieles gelernt wird, darf dieses nicht nebeneinander stehen als gleichberechtigt, sondern es muß eine Über- und Unterordnung hergestellt sein, was nur durch einen Lehrplan gesichert wird, der einen Organismus darstellt und nicht ein Aggregat. Was erst Wert empfängt bei seiner relativen Natur, wenn es dem Absoluten untergeordnet ist, das soll auch in der Rangordnung der Lehrfächer eine untergeordnete Stelle einnehmen und dem Kinde durch Lehren nach pädagogischen Grundsätzen jahrelang zum Bewußtsein kommen. Die absoluten Maßstäbe fürs sittliche Leben und der Grund alles Guten werden aber vor allem im christlichen Religionsunterricht gelehrt.

(Schluß folgt.)

Weltanschauung und Erziehungsideal.

Vortrag von Seminardirektor Klaehn-Neukloster i. M.

(Schluß.)

5.

Der Idealismus ist wie der Materialismus seit den ältesten Zeiten in der Philosophie gepflegt worden. Wichtige neuere Vertreter von ihm sind Wundt, Friedrich Paulsen; Eduard von Hartmann; Lotze, Eucken.

Um den Idealismus verständlicher zu machen, eine Vorbetrachtung. Solange wir nicht genauer nachdenken, meinen wir, daß wir mit unsern Sinnen die Welt wahrnehmen, wie sie eben ist. Bei einiger psychologischer Überlegung wird uns klar, daß das ein Irrtum ist. Nicht die wirkliche Welt unmittelbar kommt an unsere Seele heran, sondern nur das, was unsere Sinne uns von ihr signalisieren. Alle Einwirkungen der Außenwelt müssen sozusagen die Umschaltestelle unseres Nervensystems passieren, werden, bildlich geredet, beim Durchgang durch Nerven und Gehirn umgefärbt oder gebrochen; mindestens ist dies möglich, und das Gegenteil zu beweisen, würde uns schwer werden. Das „Ding an sich" ist unserm Geiste nicht zugänglich, wir nehmen nur Erscheinungen wahr. — Der extremste Idealismus (der Psychomonismus) nun behauptet, daß nur der Inhalt unserer Seele Wirklichkeit hat, daß es also Körperliches, Räumliches, Materielles, was unseren Vorstellungen entspräche, gar nicht gibt. Der Idealismus im allgemeinen begnügt sich damit, anzunehmen, daß alles, was besteht, nach der Analogie des uns allein wirklich bekannten Seelenlebens geartet, also Geist ist. Indem also auch er nur ein Weltprinzip, allerdings ein dem des Materialismus völlig Entgegengesetztes anerkennt, ist auch er monistisch.

Der Psychomonismus muß, obwohl er in der Gegenwart weit verbreitet ist, als für die Bildung eines Erziehungsideals ungeeignet bezeichnet werden. Alles, meine Zuhörer wie mein eigener Körper, das Blatt, das in meiner Hand ruht, wie der Tisch, an dem ich sitze, besteht ja nur in meiner Vorstellung. Dasselbe gilt von meinem Zögling, meiner Schulklasse. Mein ganzes erzieherisches Wirken existiert auch nur in meiner Vorstellung. Der Gott im Himmel endlich, dem ich meinen Zögling — natürlich wieder nur in der Vorstellung — zuführe, ist gleichfalls nur ein Erzeugnis meines Vorstellens. —

Ganz anders steht es mit den Formen des Idealismus, die von Wundt und Paulsen, von Eduard von Hartmann und besonders von Lotze und Eucken vertreten werden.

Wundts Weltanschauung macht man sich am besten von seiner Psychologie aus begreiflich. Nach Wundt ist in dem inneren Leben des Menschen ein Teil der wirklichen Welt gegeben, hier haben wir tatsächlich nicht bloß Erscheinungen, sondern an sich Bestehendes. Nach der Analogie dieses unserer unmittelbaren Erfahrung Zugänglichen dürfen wir uns alles Bestehende denken. Nun ist aber unser seelisches Leben zuerst und vor allem Wille, in jedem seelischen Vorgange steckt Wille als Elementarphänomen. Entsprechend ist auch alles andere Bestehende nach seinem eigentlichen Wesen Wille. Die Welt ist ein System von Willenseinheiten, die miteinander in Wechselwirkung treten. Das ist der Wundtsche Voluntarismus. — Es ist klar, daß die Welt hiernach strenggenommen auf keine Weise als eine Einheit aufgefaßt werden kann. Ja, schon mein menschlicher Wille ist ein System von Willenseinheiten, also ein Vielfaches. Es ist schwer zu verstehen, wenn Wundt nun doch die Welt sich auf ein hohes Ziel, das sittliche Ideal, hin entwickeln läßt, und wenn er, rückwärts blickend, einen Weltgrund annimmt, der jenem Ziel entspricht und wie dieses einheitlich gedacht werden muß. Jenen Weltgrund zu beschreiben, ist der Philosophie nicht möglich. Wo diese versagt, tritt nun aber der religiöse Glaube in sein Recht, der Gott als unendlichen und unpersönlichen Weltwillen faßt. Das Verhältnis von Geistigem und Körperlichem faßt Wundt im Sinne des psychologischen Parallelismus, was strenggenommen zu seinen metaphysischen Ansichten nicht paßt. — Die Willenseinheiten, obwohl sie zusammenwirkend ein immer höher sich entwickelndes Geistesleben erzeugen, sind an sich unbewußt; nur in dem höchst organisierten Wesen, und auch in diesem nur vorübergehend, werden sie bewußt. Darnach kennt Wundt einen Unsterblichkeitsglauben im Sinne des Weiterlebens der einzelnen menschlichen Individuen nicht.

Paulsen, der in seinen Grundauffassungen mit Wundt verwandt ist, hat sich sowohl im allgemeinen als auch in bezug auf seine Ansicht von der Unsterblichkeit der christlichen Weltanschauung genähert. —

Auch die Schwäche der Weltanschauung Wundts wird man vielleicht am ehesten von seiner Psychologie aus gewahr. Es ist falsch, daß sich alle seelischen Vorgänge sollen auf den Willen zurückführen lassen. Entsprechend wird man auch von vornherein bezweifeln, daß das Wesen alles übrigen Bestehenden Wille sei. Daß Wundts Weltanschauung einen persönlichen Gott und eine persönliche Unsterblichkeit nicht kennt, habe ich gesagt. Daß die menschliche Persönlichkeit untergegangen ist in einer Vielheit von seelischen Vorgängen, wird gleichfalls aufgefallen sein. Endlich ist dieser Idealismus auch nur wenig befähigt, eine Ethik zu begründen, einmal deswegen nicht, weil der Grundgedanke pantheistisch ist, eine Ethik aber eine letzte Beziehung auf einen persönlichen Gott nicht entbehren kann, sodann schon

deswegen, weil sie über den Träger und den Zweck des ethischen Handelns unzureichende Aussagen macht.

Wundts Idealismus wie jeder andere hat als entscheidende Instanz gegen sich unsere Erfahrung. Die Erscheinungen, die sich in unserer Seele abspiegeln, müssen auf Realitäten beruhen. Tatsächlich machen denn auch die meisten Idealisten — so auch Wundt — dem Dualismus, der eine geistige und eine körperliche Welt unterscheidet, starke Zugeständnisse, verwickeln sich dabei aber häufig genug in Widersprüche. —

Manche Schwächen des Wundtschen hat der etwas ältere Idealismus Eduard von Hartmanns vermieden. Er hat aber manche Fehler anderer Art. — Ed. v. Hartmann ist der berühmte „Philosoph des Unbewußten". Mit welchem Rechte man auch Wundt diese Bezeichnung geben könnte, wird klar sein. Ed. v. Hartmann verdient die spöttische Behandlung nicht ganz, die ihm Ziegler in seinem Buch „Die geistigen und sozialen Strömungen im 19. Jahrhundert" zuteil werden läßt.

Hartmann macht nicht den Versuch, Körper- und Geisteswelt in eine Einheit zu verschmelzen, sondern er läßt beide gesondert bestehen, macht sie aber beide von einer dritten Größe, einem Weltgrunde, abhängig, eben dem „Unbewußten". Er geht auf dem Wege der Induktion von den Ergebnissen der Einzelwissenschaften aus und gewinnt so in scharfsinniger Spekulation seine metaphysischen Erkenntnisse. Im Natur- wie im Geistesleben kommt dem Unbewußten eine gewaltige Bedeutung zu (die Reflexbewegungen, der Instinkt, die genialen Gedanken, die aus dem Unbewußten in die wache Seele des Künstlers, des Denkers förmlich hineinbrechen, die unbewußte gegenseitige Anziehung der Geschlechter usw.). Im unbewußten Weltgrunde sind Wille und Vorstellung untrennbar verbunden. Weil Hartmanns Weltgrund rein geistig ist, muß sein System idealistisch genannt werden. Die Welt ist dadurch entstanden, daß der Wille sich gegen die vernünftige Vorstellung gewissermaßen empört hat, seine eigenen Wege hat gehen wollen und dabei zur Weltschöpfung geschritten ist. Die Entstehung der Welt ist hiernach freilich unvernünftig; aber soviel hat die vernünftige Vorstellung doch vermocht, daß die an sich schlechte Welt immer noch die beste mögliche geworden ist. Das Wesen der Welt ist Selbstentzweiung des Unbewußten, daher ist die Welt voll Leiden und Qual. In den einzelnen Seelen kommt das Unbewußte zum Bewußtsein. Das Unbewußte treibt alles dem Ziele zu, daß Vorstellung und Wille sich wieder vereinigen. So ist die Weltentwicklung zweckmäßig. Herstellung der Einheit zwischen Wille und Vorstellung bedeutet aber Aufhebung der Welt. Weltzerstörung ist demnach der letzte Zweck aller Entwicklung. Je stärker das Bewußtsein wird, desto entschiedener wird dem schöpferischen Willen entgegengearbeitet,

desto schneller kommt das Weltende. In diesem Sinne energisch mitzuwirken, in diesem Sinne die Erlösung des Unbewußten zu beschleunigen, ist Inbegriff der Sittlichkeit.

Auch hier freilich viele Schwächen. Kein persönlicher Gott, kein Verständnis für die hohe Würde des Menschen, kein schöner, seliger Lebens- und Weltzweck; auch hier eine unvollkommene Ethik. Manche Wunderlichkeiten drängen sich ohne weiteres auf. — Andererseits aber erhebt sich der Idealismus Hartmanns mehrfach über andere Formen: er läßt die beiden Seiten der Wirklichkeit gelten; er sieht in dem gegenwärtigen Weltwesen nur etwas Vorübergehendes, was durch ein nach Hartmanns Meinung Höheres überholt werden soll; er hat auch insofern ein gut Teil Wirklichkeitssinn, als er das Leiden der Welt in seiner ganzen Tragweite anerkennt. —

Wenn wir uns ein Erziehungsideal ausmalen, das von einer idealistischen Weltanschauung geleitet wäre, so würde das völlig anders aussehen als ein materialistisch Bestimmtes. Rückhaltlos muß zugegeben werden, daß der philosophische Idealismus für die Pädagogik fruchtbar werden kann. Er ist nicht bloß in *älteren* Formen fruchtbar *geworden* — wir denken an den gewaltigen Einfluß Fichtes auf die deutsche Volkserziehung — er *kann* auch in seinen *modernen* Formen fruchtbar werden und schickt sich bereits an, es zu werden.

Aus dem Idealismus erwächst ein Erziehungsideal, in dem die Pflege der Innerlichkeit das Wesentliche ist. Feinsinnige Geistesmenschen muß der Idealismus heranbilden. Persönlichkeiten mit reichem Vorstellungs-, Gemüts- und besonders auch Willensleben entstehen, wo er auf die Erzieher bestimmend einwirkt. Seine Erziehungsideale können von sittlich-religiösem Ernst getragen sein. Wundt hat in seinem System, wie gezeigt, eine Stelle freigelassen, in die der Glaube einrücken soll. Es scheint mir möglich, daß man bei einiger Umformung des Systems hier sogar christliche Gedanken einfügen könnte. Das Weltleben hat einen sittlichen Endzweck. Der Erzieher hat also seinen Zögling tüchtig zu machen, sittliche Zwecke zu fördern und sittliche Werte zu schaffen.

Wundts Voluntarismus stellt allüberall den Willen in den Mittelpunkt. Nun ist freilich erziehlich bedeutsam nicht allein und nicht vor allem der Wille überhaupt, sondern der *sittliche* Wille, und Herbarts Erziehungsideal heißt sehr richtig nicht bloß „Charakterstärke", sondern „Charakterstärke *der Sittlichkeit*". Aber formale Willensbildung darf im Erziehungsideal als Unterton nicht fehlen, und für diesen Unterton sorgt allerdings der Voluntarismus nach seiner ganzen Eigenart. Wir brauchen vor allem Willensmenschen und nicht Verstandesmenschen, und Willensmenschen gedeihen in der Atmosphäre der Wundtschen Weltanschauung. Es ist kein

zufälliges Zusammentreffen, daß das Prinzip der Arbeitsschule im Gegensatz zur Lernschule im Zeitalter Wundts aufkommt. Wieviel seine Weltanschauung unmittelbar zu der Auslösung dieser modernen Gedanken mitgewirkt hat, wird sich schwer ausmachen lassen; aber daß sie überhaupt beteiligt ist, unterliegt für mich keinem Zweifel. —

Als ausreichend für die Gestaltung eines gesunden Erziehungsideals erscheint mir auch der Idealismus nicht. Was der Materialismus an Wirklichkeitssinn zu viel hat, das hat der Idealismus zu wenig. Der Materialismus hatte im Grunde nur einen Erziehungszweck, der nicht zum Ideal erhoben werden kann; der Idealismus schafft Erziehungsideale, die sich schwer in Erziehungszwecke umsetzen lassen. Unser Erziehungsideal darf niemals im Materialismus wurzeln, aber es darf auch nicht rein durch den Idealismus bedingt sein.

Eigentümlich mag es zunächst anmuten, daß das Erziehungsideal des folgerichtigen Idealismus an einigen Mängeln leidet, an denen auch das materialistische leiden mußte. Was ich vorher an dem Idealismus anerkannte, galt recht eigentlich nur unter der Voraussetzung, daß man ihn nicht zu sehr beim Worte nahm. Wie oft runden sich überhaupt die Ecken einer Weltanschauung ab, wenn sie sich in praktische Lebensanschauungen umsetzen! Der folgerichtige Idealismus kann es im Grunde auf freie Persönlichkeiten ebensowenig absehen wie der Materialismus. Hier geht die Persönlichkeit in der Materie verloren, dort in dem allgemeinen Weltwillen oder einer anderen pantheistischen Weltseele.

Hartmanns Weltanschauung verrät ja viel mehr Verständnis für die Wirklichkeit als die Wundtsche, Verständnis auch für die Tatsache, daß das Leben ein Kampf ist, und so könnte sie in das Erziehungsideal brauchbare Züge eintragen. Aber ich muß doch wünschen, daß die Arbeit des Erziehers in Haus und Schule nie unter ihren Einfluß gerät. Sie hat allerdings nicht jenen tatlosen, matten Pessimismus der Schopenhauerschen Philosophie. Aber wäre es uns willkommen, wenn man unsere frische Jugend heranbilden wollte zu Menschen, die wohl mit zäher Energie den Stürmen des Lebens standhalten, aber dabei immer überzeugt sein sollen und müssen, daß ihnen nie die Sonne scheinen wird?

6.

Die bisher bezeichneten Weltanschauungen sind alle der christlichen nicht nahe gekommen, jedenfalls war immer noch ein merklicher Abstand geblieben, zum Teil waren sie sogar schroff von der christlichen abgebogen. Der Idealismus von Lotze und von Eucken dagegen berührt sich eng mit der christlichen Weltanschauung. Ich nenne Lotze und Eucken hier neben-

einander, weil sie für unsere Betrachtung zusammengehören. Im übrigen weichen ihre Systeme erheblich voneinander ab.

Lotze war Arzt und Naturforscher, und er geht in seiner Philosophie vielfach von naturwissenschaftlichen Grundlagen aus. Er hat ein dualistisches Weltbild, damit aber noch nicht eine dualistische Weltanschauung. Scharf unterscheidet er eine körperliche und eine geistige Welt, läßt sie aber aufeinander wirken. Den neueren Materialismus hat er nachdrücklich und mit großem Erfolg bekämpft. — Die Weltanschauung, zu der Lotze sein dualistisches Weltbild erweitert, ist doch wieder eine idealmonistische. Die Welt muß als aus Einheiten bestehend angenommen werden. Nun aber vermag nur eine einzige Art Wesen, ein geistiges Wesen, wie wir aus der Beobachtung unserer Seele wissen, stets einheitlich zu bleiben; so haben wir alle Individualeinheiten als Geister vorzustellen, und auch unser Leib besteht entsprechend aus Individualgeistern. Daß die Dinge in Wechselwirkung stehen, ist nur möglich dadurch, daß sie lediglich Zustände eines sie alle umschließenden Wesens, eines Allgeistes oder Weltgeistes, darstellen. Dieser Weltgeist muß als der Träger aller einzelnen Geister persönlich, genauer überpersönlich gefaßt werden. Der Weltgeist der Metaphysik ist aber noch nicht der Gott der Religion. Von unseren sittlichen Ideen aus, deren wir innerlich gewiß sind, die wir nicht beweisen, die man uns aber auch nicht widerlegen kann, sprechen wir Gott die Eigenschaften der Liebe, Güte usw. zu. Gleichfalls aus innerer und darum unanfechtbarer Nötigung sehen wir in dem Weltgeist nicht bloß den Grund aller Dinge, sondern auch die Quelle alles Guten und Wertvollen, und sind wir endlich unserer sittlichen Freiheit gewiß, weil wir unserer Verantwortung gewiß sind.

Ich brauche es nicht erst zu beweisen, daß wir hier in einer Gedankenwelt stehen, die mit der christlichen verwandt ist. Eine eigentlich theistische Weltanschauung freilich hat Lotze noch nicht gebildet, denn noch erscheint die menschliche Persönlichkeit als eine Erscheinung des Göttlichen und ist die freie menschliche Persönlichkeit der absoluten Persönlichkeit Gottes nicht gegenübergestellt. Eine Umbildung des Systems im christlichen Sinne erscheint mir aber möglich.

Lotzes Psychologie hat noch manche Anhänger, mit ihr vermutlich auch seine Weltanschauung. Ich kann der deutschen Jugend nur wünschen, daß sich deren Geist durchsetze. Ihre Mängel werden sich in einer aus ihr abgeleiteten Pädagogik wenig fühlbar machen, da sie mehr den letzten metaphysischen Untergrund als die praktischen Ableitungen betreffen. Eine warmherzige, für alles Hohe und Schöne begeisterte Jugend, eine Jugend, ausgerüstet mit starkem Verantwortlichkeitsgefühl und lebhaftem Pflichtbewußt-

sein, mit offenem Blick für die Welt des Geistes wie für die Welt praktischer Kräfte und Aufgaben: das wäre die pädagogische Frucht Lotzeschen Geistes. —

Ein Erziehungsideal, das im Geiste Euckens gestaltet wäre, würde vielleicht noch einige weitere sympathische Züge aufweisen.

Im Unterschied von der Mehrzahl der neueren Denker geht Eucken nicht von der Naturgeschichte aus, sondern von der Geschichte, und so bedeutet sein System einen Bruch mit der modernen, weit verbreiteten Neigung, die philosophische Gedankenarbeit einseitig naturgeschichtlich zu orientieren.

Eucken sucht darnach, ob in der vielgestaltigen Erscheinungswelt irgend ein Gesamtgeschehen wirke, von dem das Einzelne getrieben und einheitlich geleitet werde. Dieses Gesamtgeschehen findet Eucken in dem „Inbegriff des Geisteslebens". Dieser Inbegriff ist das wahre Selbstleben. Verkörpert wird es in dem tiefsten Innern des Menschen, in seiner Persönlichkeit. Rückwärtsschließend kommt man von hier aus darauf, jenen Inbegriff des Weltgeschehens persönlich zu fassen, als universales Personalwesen, aus dem sich nun eben alles einzelne Personalwesen entfaltet. Jenes Geistesleben im Menschen stößt zusammen mit dem „bloß Menschlichen"; es hat oft einen harten Kampf zu kämpfen, um sich diesem gegenüber zu behaupten und zu gestalten. Die ganze Entwicklung der Moral „stellt sich dar als ein Kampf um die geistige Selbständigkeit, eine innere Unabhängigkeit des Menschen". Hier ist aber „die Größe mühsam zu erringen, und sie wird nicht errungen ohne Opfer und Selbstverneinung, nicht ohne schweren Dienst und willigen Gehorsam". Der Gehorsam selbst entspringt nicht aus dunklem Zwange, sondern aus freier Zuwendung, deswegen „gewinnt der Mensch durch ihn eine Welt der Freiheit und eine Überlegenheit gegen allen äußeren Druck". Wahrhaft goldene Worte! Sie erinnern übrigens an den Gedanken des Gehorsams in Freiheit und aus Freiheit, wie ihn Friedr. W. Foerster z. B. in seinem Buche „Schule und Charakter" entwickelt. Gern redet Eucken von einem neuen Leben, das in uns entstehen müsse, von einer Umkehrung des Lebens, die selbstverständlich völlig anders gedacht ist als Nietzsches „Umwertung aller Werte". Zum Geistesleben gehört als wesentliches Stück die Religion. Erst sie gibt jenem volle Wahrhaftigkeit und dem Menschen eigentliche innere Größe. Zum Geistesleben gehören aber auch noch Moral, Kunst und Wissenschaft.

Das sind feine, tiefe Gedanken, offenbar vielfach der christlichen Welt- und Lebensanschauung nahe verwandt. Reiche, tiefe Persönlichkeiten, ganze, kampf- und opferbereite Männer, Männer, die aller Schlaffheit und allem hohlen Lebensgenuß abgesagt haben, würden aus unsern Häusern und Schulen hervorgehen, wenn Euckens Geist überall herrschte. In der Er-

ziehung der höheren Schulen fängt er schon an, heimisch zu werden. Ich meine aber, auch die Volksschule kann viel von ihm lernen. Man lese zunächst seine Bücher: „Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt“ und „Die Lebensanschauungen der großen Denker“.

7.

Wir können zurückblicken. Materialistisches oder idealistisches Erziehungsideal? Offenbar eher das idealistische! Solche idealistischen Weltanschauungen, die sich an die Erfahrung verständig anzupassen suchen, vermögen dem Erzieher reiche und vielseitige Anregung zu bieten.

Aber sie lassen doch noch manche Fragen ungelöst. Wohl, sie drängen vielleicht den Erzieher, den Zögling für den Kampf des Lebens auszurüsten und ihn ernstes Gefühl sittlicher Verantwortung zu lehren. Doch können sie ihm nur unvollkommene Kraft darreichen für den Kampf und ihn nicht allseitig befähigen, seiner Verantwortung zu genügen. Wir müssen den Zögling aber so erziehen, daß er seine hohen Lebensaufgaben nicht bloß kennt, sondern auch die Kraft besitzt, ihnen gerecht zu werden, und sich dieser Kraft bewußt ist. Man wird sich des Gedankens nicht erwehren können, als schicke der Idealismus den werdenden Menschen in den Kampf und vergesse dabei, ihm die Waffen mitzugeben.

Greift man aber darauf zurück, daß der Mensch ja doch von dem Allgeist getragen werde oder von dem universalen Personenwesen durchweht sei, und unterstreicht man diese Gedanken, so geht wieder die Selbständigkeit der menschlichen Persönlichkeit verloren, der Freiheitsbegriff erscheint erschüttert, der Trieb zum Handeln gehemmt, die sittliche Verantwortlichkeit im wesentlichen aufgehoben.

Diese Schwächen beruhen alle darin, daß der Idealismus selbst in seinen freiesten Gestaltungen nicht dahin gekommen ist, in der persönlichen Welt göttliche und menschliche Persönlichkeit auseinanderzuhalten und einen freien Verkehr des liebenden Gebens und gläubigen Nehmens zwischen beiden anzuerkennen.

Bedenklich ist beim Idealismus, daß seine ethischen Ziele verschwommen sind und sein müssen. Entsprechend vermag auch die idealistische Erziehung nicht, dem Zögling klare, scharf umrissene Lebenszwecke zu setzen. Die Lücken, die der Idealismus läßt, füllt die theistisch-dualistische Weltanschauung aus. Nur sie schafft ein Erziehungsideal, nach dem der Zögling gleich sehr mit dem Sinn für die sinnliche Welt wie für die geistige Welt erfüllt wird, gleich sehr lernt, sich der Wirklichkeit mit ihren Aufgaben wie der innern Welt mit ihren hohen und heiligen Werten zuzuwenden; ein Erziehungsideal, nach dem der Zögling durch das Diesseits schreitet,

wach und frei um sich schauend und doch noch hoffend hinüberschauend zum Jenseits, ein Ideal, nach dem er gefaßt ist auf eine Fülle von Aufgaben, aber auch sich bewußt ist der Kraft, sie zu lösen.

Was die theistisch-dualistische Weltanschauung bietet, das gibt die christliche im vollsten Maße, die schließlich die einzige ganz echt theistische darstellt. Die christliche Weltanschauung ist nicht gleich der christlichen Religion. Die christliche Religion ist das Höhere. In ihr werden Gott und die menschliche Persönlichkeit in heiliger Liebe eins, ohne pantheistisch ineinander zu zerfließen; die Religion ist ein Gemeinschaftsleben, das von dem Innersten der Persönlichkeit in die einzelnen Gebiete der Seele hinüberstrahlt. Die Weltanschauung ist lediglich Gedankenarbeit, denkende Auslegung von Gegebenem. Die philosophische Weltanschauung, wie früher angedeutet, geht von der Erfahrungswelt aus und sucht von da aus in die höhere, eigentlich wirkliche Welt hinüberzudringen; die christliche Weltanschauung geht von der durch Gottes Offenbarung erschlossenen höheren Welt aus in die Welt der Erscheinungen und sucht nun diese im Lichte der Ewigkeit denkend zu durchdringen. Sie hat in vollem Maße, was die Philosophie tastend sucht.

Dem Christen ist seine Religion die absolute, folgerichtig auch seine Ethik eine absolute. Demgemäß enthält auch das christliche Erziehungsideal Züge, die niemals preisgegeben zu werden brauchen. Jeder Erzieher, auch der christlichste, wird seinem Ideal die Farbe seiner Zeit geben. Das Erziehungsideal muß sich ja richten nach der Eigenart der Zeit, in der Erzieher und Zögling leben, und nach der Eigenart der bestehenden Verhältnisse. Aber für alle Zeiten gelten diese Gedanken des christlichen Erziehungsideals: Der Zögling ist auszurüsten mit dem ernsten Willen, in der wirklichen, aber endlichen Welt seiner ewigen Bestimmung zu genügen, und mit dem Bewußtsein der Kraft für diese Aufgabe. In diesem Ideal liegt rechte, gesunde Weltfreudigkeit, die alles genießt, was die Welt Fröhliches und Schönes, Nützliches und Erhabenes bietet, und zugleich rechter, gesunder Ernst, der über das Weltleben hinauszukommen sucht.

* * *

„Weltanschauung und Erziehungsideal": wir haben gesehen, wie beides aufeinander angelegt ist, wie das eine wechselt, wenn das andere wechselt. Heute ein Vielerlei der Weltanschauungen und ein Vielerlei der Erziehungsideale. Suchen wir uns einen festen, unerschütterlichen Standpunkt! Wer von einer festen, klaren Weltanschauung aus seine Erzieherarbeit angreift, faßt sie doch am sichersten an. Und auch am freudigsten. Im Lichte einer Weltanschauung sehen wir in unserer anspruchslosen Erzieherarbeit ein

Wirken für das große Ganze. Im Lichte der christlichen Weltanschauung wird uns klar, daß durch unsere Arbeit Ewigkeitswerte geschaffen werden können.

Leitsätze.

1. Unser Erziehungsideal braucht nicht geradezu aus unserer Weltanschauung erwachsen zu sein, steht aber nach innerer Notwendigkeit mit ihr in enger Verbindung. Erziehungsideale, die man mit Überlegung aus der Weltanschauung abgeleitet hat, sind weniger dem Wandel unterworfen als andere und sind der Gefahr enthoben, sich vorübergehenden praktischen Bedürfnissen anzupassen.

2. In unserem Zeitalter gewaltiger technischer Fortschritte und großer äußerer Leistungen ist die Begründung des Erziehungsideals auf eine Weltanschauung besonders notwendig.

3. Eine Weltanschauung ist für das Erziehungsideal von um so größerem Wert, je richtiger sie das Wesen des Menschen als einer erziehungsbedürftigen und erziehbaren Persönlichkeit sowie die Bestimmung des Menschen einschätzt.

4. Der materialistisch-naturalistische Monismus, der eine Weltanschauung im eigentlichen Sinne des Wortes überhaupt nicht darstellt, verkennt die menschliche Persönlichkeit, weiß von einer Bestimmung des Menschen, vollends von einer höheren, nichts und verlegt das Leben ausschließlich in das Diesseits; er ist deswegen zur Bildung eines Erziehungsideals im Grunde unfähig. Er muß von dem erziehenden Lehrer um so mehr bekämpft werden, als er, obwohl wissenschaftlich überwunden, in vielen Schichten des Volkes Wurzel geschlagen hat.

5. Erziehungsidealen, die von einer der Formen des idealistischen Monismus ausgehen, kann ein tiefer Gehalt und ein sittlicher Ernst eigen sein. Der Voluntarismus insbesondere kann den Sinn für Erziehung zur formalen Tatkraft und Leistungsfähigkeit fördern. Doch wird der Idealismus der Gegenwart der Persönlichkeit des Menschen nicht immer gerecht, beschränkt den Freiheitsbegriff und hat oft zur jenseitigen Welt nur eine gebrochene Stellung.

6. Das reinste und tiefste Erziehungsideal erwächst auf dem Boden dualistisch-theistischer Weltanschauung. Die christliche Weltanschauung erzeugt ein Erziehungsideal, dessen Hauptinhalt nicht bloß für diese oder jene Zeit, sondern für immer und unbedingt Geltung hat.

NB. Im Oktoberheft S. 452 Z. 1 muß es statt „Erziehungsschulen" heißen „Erziehungsidealen".

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Dr. Eccartus: Unser aller Sorgenkind, die Volksschule. Eine Kritik des deutschen Volksschulwesens in pädagogischer, finanzieller, politischer und religiöser Beziehung verbunden mit einer Untersuchung gewisser Volksschullehrereigenschaften. Leipzig, Fiedler. Preis 2,80 M., geb. 4 M.

Der Verfasser hat sich seine Arbeit nicht leicht gemacht, auf 250 eng bedruckten Seiten behandelt er pädagogische Fragen von allerlei Art: die Hygiene, die Schulpolitik, besonders eingehend die Kostenfrage mit Rücksicht auf die Forderungen der sächsischen Lehrerschaft — wie denn überhaupt zumeist von den Verhältnissen im Königreich Sachsen ausgegangen wird —; auch die Religion (besonders die Bedeutung des Dogmas) und der Religionsunterricht wird beleuchtet. Er urteilt aus weitgehender Sachkenntnis heraus, besonders der Abschnitt über die Geldfrage enthält sehr ausführliche Zahlennachweise. Der Zweck des Buches ist, die Steuerzahler aufzurütteln aus ihrem Schlaf, aus ihrer Vertrauensseligkeit und Bewilligungsfreudigkeit der Volksschule und den ungemessenen Neuforderungen der Lehrer gegenüber, welche die jetzt von dem Deutschen Reiche für die Volksschule aufgewendeten 700 Millionen Mark auf fast $3^1/_2$ Milliarden würden hinaufschnellen lassen.

Die Machtstellung, die die Lehrerschaft durch ihre gewaltige Organisation im politischen Leben sich errungen, mag manchem auf die Nerven fallen, und wir sind die letzten, die in einer scharfen Kritik der Schule und der Lehrer etwas Unbilliges sehen möchten; haben wir doch selbst oft genug Gelegenheit genommen, ernste Bedenken gegen den so vielfach zutage tretenden Überschwang auszusprechen. Aber die hier geübte Kritik ist, soviel Berechtigtes ihr auch zugrunde liegen mag, im innersten Kern doch ungerecht und weit über das Ziel hinausschießend. Deshalb ist sie auch nicht geeignet, zu helfen und zu bessern; in ihrer Einseitigkeit und Unbilligkeit kann sie nur kränken und verhetzen. Ganz abgesehen davon, daß der Verfasser es sich bei den schultechnischen Fragen, wo er mit überlegener Miene neue Richtlinien ziehen will, doch allzu leicht gemacht hat. Wir kommen darauf noch zurück.

An den Eingang seiner Arbeit hat der Verfasser das Kapitel gesetzt, das ihm offenbar am meisten am Herzen lag: Die Kritik des Volksschullehrers. Hier schreibt er sich all den Ärger vom Herzen herunter, den die Anmaßung der Lehrer in ihm aufgehäuft hat. Wenn man als Überschrift liest: „Beitrag zu einer psychologischen Analyse der Gattungspsyche ‚Volksschullehrer'", so ist man, falls man dieser „Gattung" auch angehört, doch einigermaßen gespannt auf das, was nun wohl kommen wird. Eine „psychologische Analyse der Gattungspsyche ‚Volksschullehrer'!" Das ist wirklich etwas Neues. Oder sollen hier etwa Witze gemacht werden? Nein, für den Verfasser handelt es sich um bittern Ernst; er will die „Psyche" „psychologisch" analysieren. Vielleicht kann man ihm noch dankbar sein, daß er das nicht physiologisch macht, sondern eben „psychologisch". Er versteht es meisterhaft, seine Untersuchung mit allerlei wissenschaftlichen Brimborium aufzumuntern, so macht er uns u. a. klar, wie

diese Psyche sich entwickelt hat aus dem „Prinzip der psychischen Resultanten als einem Prinzipe schöpferischer Synthese, und der Heteronomie der Zwecke, beruhend sowohl auf dem Prinzipe der psychischen Relationen als auch auf dem der psychischen Resultanten". Er will mit uns noch gnädig verfahren; nicht will er uns im „Institute für experimentelle Psychologie den Sphygmographen an den Puls legen oder ihn in den Plethysmographen spannen oder —". Genug, der geneigte Leser hat schon lange gemerkt, mit was für einem vortrefflichen Schaumschläger er es hier zu tun hat; es genügt für unsern Zweck, „wenn wir nach moderner psychologischer Beobachtungsweise den Volksschullehrer betrachten". Der Glückliche! Die ihn bisher schmähten und verlästerten, waren harmlose Stümper, denen Beschränktheit, oder ein bischen böser Wille, oder wirkliche üble Erfahrungen in Einzelfällen das Auge getrübt hatten, die also zumeist mehr Opfer als Schuldige waren. Aber hier geht uns einer mit dem ganzen Rüstzeug moderner psychologischer Forschung zu Leibe — im Bilde geredet, eigentlich geht's uns an die Seele und ans Leben.

„Der deutsche Volksschullehrer stammt in der Regel aus einfachen, zum Teil sogar aus dürftigen und ärmlichen Verhältnissen." Damit fängt's an. Aber damit man sieht, wie objektiv, wie unbestechlich objektiv unser Dr. E. urteilt, fährt er gleich fort: „Das hat sein Gutes", und er hebt dann auch wirklich hervor, wie der Volksschullehrerstand aus diesem Mutterboden der untersten Volksschichten soviel unverbrauchte Nervenkraft mitbekommen habe. Aber die üblen Folgen der geringen Herkunft darf man doch auch nicht verschweigen: es fehlt dem deutschen Volksschullehrer so oft die Kinderstube, die guten Manieren, das rechte Gefühl für Anstand und Schicklichkeit. Die Internatserziehung machte ihn weltfremd, einseitig und linkisch. Dann die üble Einwirkung der speziellen Berufstätigkeit auf den Charakter. Der Lehrer muß ja, wie Dr. E. meint, empfindlich, nervös und gereizt werden, er fühlt sich als unfehlbar; in der Schule ist er ja der Allmächtige und Allwissende. Am besten geben wir mit den Worten des Verfassers die Zusammenfassung am Schluß des betreffenden Abschnitts wieder: „Es läßt sich bei einem Volksschullehrer ganz abgesehen von etwaiger persönlicher Anlage in der Richtung unserer Eigenschaften schon von vornherein eine gewisse Wahrscheinlichkeit nicht von der Hand weisen, daß ihm abgehen werde ein gewisses Maß von Lebensart und guter Sitte, daß er zur Schau tragen werde ein überspanntes Selbstbewußtsein, eine zu starke Neigung zum Herrschen, bisweilen auch eine erworbene Anlage zu Unbotmäßigkeit, eine gewisse Unbelehrbarkeit und eine Art von Anspruch auf Allwissenheit, die sich auf Belehrung der Schulkinder nicht beschränken möchte, Weltfremdheit, sowie eine gewisse Nervosität, Gereiztheit und Empfindlichkeit, schließlich Neigung zu politischem und religiösem Radikalismus."

Dies ist der geistige Typus des Volksschullehrers, den der Verfasser nach wissenschaftlicher Methode, aus einer großen Zahl von Beispielen, „aus einer breiten Induktionsbasis" abgeleitet haben will. Es würde verkehrt sein, wenn wir mit spöttischem Lachen die Stacheln dieser Charakterzeichnung glaubten abbrechen zu können, wenn wir diese Schmähungen bald zu vergessen suchten. Daß unser Stand nicht dem Verfasser allein, sondern auch sonst noch manchem unserer Zeitgenossen in diesem Lichte erscheint, ist doch wohl nicht zu leugnen. Es ist doch sehr beachtenswert, daß im Sächsischen Landtage Geheimrat Dr. Mehnert das vorliegende Buch aufs wärmste empfahl. „Es ist, so sagte

er, mit einer großen und eingehenden Sachkenntnis geschrieben, die im einzelnen geradezu verblüffend wirkt, und die ein ausgezeichnetes Bild unseres gesamten Volksschulwesens überhaupt gibt." Alle diejenigen, die den Volksschullehrern nicht wohl wollen, die irgendwie mit ihnen in unangenehmer Weise zusammengestoßen sind, alle diejenigen besonders, die persönliche Positionen von dieser Seite her bedroht sehen, werden geneigt sein, das Urteil des Dr. E. zu dem ihrigen zu machen. Die Rückwärtsbewegung, die sich seit einer Reihe von Jahren überall da beobachten ließ, wo wir Standesfragen gegen die Akademiker auszufechten hatten, wird durch dieses Buch, das übrigens für den ganzen Stand dieses Kampfes überaus bezeichnend ist, einen neuen kräftigen Anstoß erfahren. Wenn wir vor ihm die Augen zumachen, so dürfen wir nicht glauben, daß es deswegen auch auf andere nicht wirken werde.

Wenn sich so dieser Freund der Volksschule, unseres „Sorgenkindes", von vornherein als ein Widersacher der Volksschullehrer, und zwar als ein gefährlicher, darstellt, so ist es doch von Nutzen, zu sehen, was er zu den Einzelfragen zu sagen, welche Vorschläge er zu machen hat. Wir müssen uns trotz aller hervorgekehrten Sachkenntnis und Gründlichkeit freilich auf eine gewisse Oberflächlichkeit, ja Leichtfertigkeit gefaßt machen. Daß dabei die feindselige Stellung dem Lehrerstande gegenüber in manchen kleineren und größeren, meist recht unverhüllten Bosheiten zutage tritt, kann man sich denken.

Über das Ziel der Volksschule (hier der sächsischen) urteilt er, daß es zu hoch gesteckt sei, daß die Volksschullehrer aber, noch nicht zufrieden, die Volksschule unversehens zu einer Volksuniversität erweitern wollten. Er befaßt sich mit dem Lehrplan, stellt sich an, als müsse man zu einer vernünftigen Reform alles über den Haufen werfen, was jetzt als Lehraufgabe gilt. Aber wie ist man enttäuscht bei dem Kapitel, das die Ausscheidung aller entbehrlichen Fächer behandelt (S. 37)! Nach irgend welcher Theorie des Lehrplans sucht man hier vergebens; da ist nur ein ebenso anmaßliches wie laienhaftes Gerede von zentralen und peripherischen Fächern. Also neben Religion, Deutsch, Rechnen, die die größte Stundenzahl haben müssen, mögen sich die andern Fächer einrichten, wie es geht. Und was alles soll denn nur ausgeschieden werden? Der Verfasser erklärt mit größtem Nachdruck Stenographie und eine fremde Sprache für überflüssig! Ja, wenn er nichts Besseres zur Lehrplanfrage zu sagen wußte, dann hätte er den Löwen nicht vorher so furchterregend sollen brüllen lassen. Er erklärt dann noch im größten Ernst, daß weiter Esperanto (!) sowie physikalischer und chemischer experimenteller Unterricht (dabei denkt er allem Anschein nach an die Experimente des Lehrers) nicht in die Volksschule gehören. Und dieser Scharlatan, der den Mund nicht voll genug nehmen kann, eifert dabei in einem Atemzug gegen die Eitelkeit und Großmannssucht der Volksschullehrer!

So wenig er auch zur Sache zu sagen weiß, er findet doch überall Gelegenheit zu Ausfällen gegen die Lehrer. „Sie haben gerade in den Großstädten die heranwachsende Generation der Sozialdemokratie nicht zu entreißen vermocht; hier hat die Volksschule ein klägliches Fiasko zu verzeichnen" (S. 41). Wie sollte dieser getreue „Eckart" auf den Gedanken kommen, den Volksschullehrern für all die treue Arbeit zu danken, die sie im Interesse der vaterländischen Erziehung der Jugend tun? Wenn sie der Schwierigkeiten sowenig Herr werden können, so weiß doch jeder gerecht und vernünftig Denkende, daß

daran die Lehrer selbst viel weniger Schuld haben als die Leute vom Schlage unseres Dr. E., der hart und hochmütig auf alle „Unstudierten“ wie auf niederes Getier herabsieht. Was für Pfeile aber eigentlich in jener Kritik des Geschichtsunterrichts der Volksschule verborgen sind, das fühlt man deutlich genug. Wagt er es doch an anderer Stelle (S. 84), den Lehrern die „Handlungsgehilfen“ wegen ihrer „sozialistenfeindlichen Zuverlässigkeit und Treue“, „wie wir sie in gewissen Volksschullehrerkreisen vergeblich suchen“, zum Muster zu setzen. Er warnt (S. 183) die Behörden vor „zu großer Nachgiebigkeit“, denn „ein sozialdemokratischer Volksschullehrerstand sei eine furchtbare Gefahr“. Er vergißt da nicht, das Telegramm jener Bremer Lehrer an Bebel zu erwähnen, setzt aber natürlich nicht hinzu, daß die Lehrerschaft in ihrer Presse diese Leute alsbald abgeschüttelt hat. Beim Geschichtsunterricht weist er hin auf „gewisse Volksschullehrerkreise“, die einen „angeblich unparteiisch-neutralen Geschichtsunterricht“ fordern. Aber hätte Dr. E., anstatt durch jenes Gemeindlein wunderlicher Schwärmer, wie sie wohl jeder Beruf hat, die Gesamtheit der Lehrer in Verdacht zu bringen, nicht die Pflicht gehabt, aus seiner weitgehenden Kenntnis der Volksschulliteratur heraus zu bezeugen, daß allenthalben die Aufgabe nationaler Erziehung mit Eifer verfolgt wird? Neben den Büchern für den Geschichtsunterricht kommt da die immer stärker anschwellende Literatur über staatsbürgerlichen Unterricht in Betracht.

Dr. E. hebt mit Recht die üblen Wirkungen des Fachlehrertums hervor, das hält ihn aber nicht ab, für den Unterricht in Gesundheitspflege die Ärzte, für den Schulunterricht in der Religion die Geistlichen, und in der Fortbildungsschule Landwirte und Kaufleute als Lehrer zu empfehlen, trotz des Widerspruchs „gewisser Angehöriger des Volksschullehrerstandes“ (S. 51). Wir verstehen schon: Man muß es diesen Schulmeistern beibringen, daß sie nicht die einzigen sind, die etwas vom Unterricht verstehen, und daß überhaupt das ganze Unterrichten, trotz allem Gerede von der Pädagogik als „einer großen besonderen Wissenschaft, die genau so gut wie jede andere eingehendes Studium verlangt“ (S. 60) kein „eleusinisches Geheimnis“ ist. Den Lehrern, die diese „Fachleute“ nicht in die Schule hineinlassen wollen, hält er spöttisch vor, daß sie doch selbst, z. B. in der Aufsichtsfrage, den Standpunkt der fachmännischen Tätigkeit geltend machten; er begreift nicht, daß in der Schule, selbst in der Gesundheitslehre, der Lehrer und nicht der Arzt der „Fachmann“ ist.

Verfasser fordert — für die Schüler wenigstens — den Halbtagsunterricht; er denkt sich das so, daß die jüngeren Schüler am Nachmittag von 2—5, die älteren am Vormittag von 8—12 (oder von 7—11) unterrichtet werden. Die letzteren erhalten dann zwar wöchentlich nur 24 Stunden; aber das verschlägt nichts, denn unser Rechenkünstler teilt einfach die 4 Stunden in 5 Lektionen, macht auf die Woche 30. Die ländliche Halbtagsschule schwebt ihm als Ideal vor, sie ist ihm eine „grünende Oase in der lebentötenden Wüste schulischer Überbürdung“. Für den Lehrer liegt, was die Stundenzahl angeht, die Sache nicht ganz so günstig wie für die Schüler, für ihn werden neben 9—10 Vorbereitungs- und Korrekturstunden wöchentlich durchschnittlich 32—33 Unterrichtsstunden berechnet (die jungen Lehrer fangen mit 35 Stunden an, sie gehen schließlich auf 30 herunter). Die entgegenstehenden Bedenken überwindet der Verfasser spielend, indem er die Lehrer mit andern Beamtenklassen vergleicht. Und da steigt doch heiliger Zorn in ihm

auf: „Augenfällige Mißverhältnisse, wie sie jetzt oft in der Arbeitsleistung anderer Beamtenklassen gegenüber der der Volksschullehrer bestehen, kann auf die Dauer das Gerechtigkeitsgefühl nicht mehr dulden.“ In der Aufrechnung vergißt er ganz, die Vorbereitung des jungen Lehrers für die Prüfungen in Ansatz zu bringen; auch berücksichtigt er nicht die Notwendigkeit der Weiterbildung durch Privatstudium. Die sehr viel angenehmeren Zahlen bei den höheren Lehrern hält er dagegen für ganz angemessen; hier ist eben mehr Zeit für die Vorbereitung anzusetzen, damit der Lehrer „aus der Fülle schöpft“; „der echt wissenschaftliche Geist, der die deutschen höheren Schulen kennzeichnet, darf keiner Stunde fehlen“. Manche Volksschullehrer studieren ja allerdings auch größere wissenschaftliche Werke, aber hier ist „das Schöpfen aus tiefer Fülle nicht so notwendig. Hier ist ruhige, stetige Beschränkung ohne allzuviele Seitenblicke das Zweckmäßigere“. Wir gönnen wirklich den höheren Lehrern ihr Weniger an Pflichtstunden von Herzen. Aber wir müssen doch darauf hinweisen, daß in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen die tiefgründige Gelehrsamkeit meist weniger am Platze ist als schulmeisterliches Geschick. Man wird doch nicht anzunehmen brauchen, daß diese Herren, die als Fachlehrer ihren Stoff selbstverständlich voll beherrschen, sich zu jeder Cäsar- oder Xenophonstunde durch weitschichtige Studien vorzubereiten haben, besonders, wenn sie diesen Unterricht jahraus jahrein geben. Daß die Volksschullehrer in diesem Betracht trotz der weit „elementareren“ Lehraufgaben in einer schwierigeren Lage sind wegen der Fülle der Fächer, brauchen wir nur anzudeuten.

Charakteristisch ist das Kapitel von den Ferien (S. 75). Auch hier versäumt der Verfasser nicht, Volksschullehrer und höhere Lehrer nebeneinanderzustellen, um dann zu zeigen, wie die ersteren die Ferien zwar blutnötig haben, „um sich in neue Fächer, die ihnen der Lehrplan etwa gebracht hat, wieder einzuarbeiten und zu vertiefen“ (der Leser wolle sich einmal besinnen, welche Beobachtungen er in dieser Beziehung bei seinem Aufenthalt in der Sommerfrische gemacht hat), während der Volksschullehrer es nur mit den „allereinfachsten elementaren Kenntnissen zu tun hat“. Der Abschnitt schließt mit der offenbar von reinstem Wohlwollen eingegebenen Wendung: „Gönnen wir also den Oberlehrern ihre schönen, langen Ferien, dann wollen wir sie auch den Volksschullehrern nicht mißgönnen“ (S. 76). Also zum „Gönnen“ konnte Dr. E. sich doch nicht aufschwingen. Wahrlich, es war doch wohl nicht überflüssig, daß er sich S. 80 selbst bescheinigte, er urteile „ohne alle Leidenschaft mit dem ruhigen Ernste eines dem Volksschullehrerstande wohlwollenden Beobachters“.

In einigem können wir dem Verfasser ja zustimmen, so in der Ablehnung der „allgemeinen Volksschule“ (S. 66 f.), in den Bedenken gegen die Hilfsschulen, insofern da vielfach für einen geringen Fortschritt weniger Schwacher Kräfte und Mittel verbraucht werden, die richtiger den normalen Schülern sollten zugute kommen. Auch tritt er für die Berufung der Volksschullehrer zum Schöffenamt ein. Bei der Frage der Lehrerbildung wird die Forderung des akademischen Studiums für alle Lehrer mit Recht zurückgewiesen; wertvoll aber ist dabei das Eingeständnis, daß für den „vollakademisch gebildeten Oberlehrerstand“ das Eindringen der ehemaligen Volksschullehrer lediglich eine Brotfrage sei. Möchten die Oberlehrer nur nicht versäumen, diese Tatsache bei ihren Kämpfen gegen die berechtigten Wünsche der Volks-

schullehrer an die Spitze zu stellen. Auffallend ist in derselben Richtung die Bemerkung, daß „wir Deutschen grundsätzlich an einer Überschätzung alles Studierens, des Gelehrtentums, des Lernens ... leiden". Möchte der Verfasser dies den von ihm vertretenen „Vollakademikern" recht fest einprägen, dann wird diese falsche Einschätzung wahrscheinlich auch bald in andern Kreisen, auch in denen der Volksschullehrer, schwinden.

Sehr bedenklich finden wir die Forderung der Öffentlichkeit des Unterrichts. Für die Sache selbst spricht ja manches; wir möchten da allerdings den Zweck der notwendigen Kontrolle des Unterrichts, den der Verfasser in den Vordergrund stellt, abweisen und dafür die Weckung des öffentlichen Interesses für die Volksschule um so höher bewerten. Aber der Verfasser hat sich doch die Forderung, man solle 3 Personen (als Höchstziffer) gestatten, jederzeit dem Unterricht beizuwohnen, wohl nicht hinreichend überlegt. Wir möchten ihm empfehlen, einstweilen seine speziellen Freunde, die höheren Lehrer, für die Sache zu gewinnen, dann könnte man ja da erst auf einem kleinen Gebiete Erfahrungen machen.

Besonderes Wohlwollen wendet der Verfasser den Lehrerinnen zu, die, wie er feststellt, durchweg aus besseren Kreisen stammen als die Lehrer und deshalb ein taktvolleres Auftreten zeigen. Nur sie sollen in der Hauptsache an der Mädchenschule unterrichten, sonst können nur ältere Herren in Betracht kommen. Und zwar fordert er das „aus Barmherzigkeit gegenüber den Lehrern selbst". Er findet nämlich, daß in steigendem Maße sich Lehrer sittlich gegen die Schulmädchen vergehen. In blühendsten Farben weiß er dem großen Publikum, zu dessen Bearbeitung er sein Buch gemacht hat, die verführerischen Einwirkungen des Mädchenturnens vor Augen zu malen. Als wenn nicht zumeist schon Lehrerinnen diesen Unterricht gäben! Ein solches Verfahren ist doch unerhört; wann wäre einem ganzen Stande derartiges ins Gesicht geschleudert worden? Und nun gar im Namen der Barmherzigkeit! — Wenn man nun nach des Verfassers Vorschlag auch den Unterricht in den Unterklassen der Knabenschulen in weibliche Hände legt, so kommt man leicht zu dem von ihm geforderten Verhältnis, bei dem männliche und weibliche Kräfte in gleicher Anzahl beteiligt sein sollen.

Auf weiteres können wir hier nicht eingehen, so sehr die Bemerkungen über „Volksschullehrerpublikationen in Wort und Schrift", ferner der so wichtige Abschnitt über Ersparnisse beim Volksschulbetrieb, und schließlich die Erörterung über den Religionsunterricht, die durchaus den liberalen Theologen charakterisiert, dazu reizen.

Aber es würde uns nicht gut anstehen, wenn wir nicht die Frage uns stellen wollten, ob hinter diesen Ausstellungen mit ihren Schmähungen und Bosheiten nicht doch ein berechtigter Kern stecke. Bei einer solchen Selbstprüfung müssen wir allerdings sagen, daß zuweilen im öffentlichen Auftreten — in Wort und Schrift — die Volksschullehrerschaft die Ruhe, Sachlichkeit und Haltung vermissen läßt, die man von einem Stande von seiner Art und Aufgabe fordern muß. Hier bilden besonders die Auseinandersetzungen innerhalb unseres Standes über politische und religiöse Auffassungen, die maßlose und so gern ins Persönliche fallende Polemik ein böses Kapitel. Aber die sich so laut und anspruchsvoll vordrängen, sind doch nicht die Mehrheit, das ist ein Bruchteil von Undisziplinierten, wie ihn schließlich jeder Stand mit sich fortschleppen muß.

Gewiß hat der Verfasser nicht immer die Gesamtheit der Lehrerschaft verantwortlich gemacht, aber er hat doch immerfort, in seinem ganzen Buche, sich mit „gewissen" Lehrerkreisen auseinander gesetzt, als wären sie das Ganze; er hat so tatsächlich überall verallgemeinert und ungeheuer übertrieben. — Indessen sollten wir doch die Mahnung aus seinem Buche mitnehmen, daß wir versäumt haben, Überschwang und Maßlosigkeiten in unseren eigenen Reihen gehörig zurückzuweisen, die Überlauten zum Schweigen zu bringen und jedem, der öffentlich seine und seines Standes Angelegenheiten vertreten will, die ungeheure Verantwortung vor Augen zu stellen, die er dem Ganzen gegenüber hat. Der Lehrerstand hat sich in vielem Betracht mächtig aufwärts entwickelt; wir zweifeln nicht, daß er diese Arbeit der Selbstprüfung und Selbstzucht, einer Standesdisziplin aus ethischen Gesichtspunkten einmal energisch angreifen wird. Dann wird es unsern Feinden weniger leicht fallen, uns herabzusetzen und zu schmähen. A.

Briefkasten.

Frage: Ich bitte um Material zu einem Vortrag über das Verbandsthema des Preuß. L.-V.: „Weshalb genügen die Allgem. Best. vom 15. Okt. 1872 für die Volksschule den heutigen Verhältnissen nicht mehr, und in welchem Sinne sind sie umzugestalten?" Lehrer N. in B.

Antwort: 1. Dörpfeld. a) Theorie des Lehrplans. Ges. Schr. Bd. II. b) Der didaktische Materialismus. Ges. Schr. Bd. II. c) Zwei dringliche Reformen. Ges. Schr. Bd. V, S. 30—95. Gütersloh, Bertelsmann.

2. Vorschläge zur Reform der Allg. Best. von Rektor Vogelsang. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Preis 50 Pf.

3. Die Notwendigkeit einer Revision der Allg. Best. für Volks- und Mittelschulen v. 15. Okt. 1872, von Paul Sommer. Bielefeld, A. Helmich. 19 Seiten. 60 Pf.

4. Weitere Schriften und Aufsätze kann Ihnen vielleicht Herr Mittelschullehrer Eisler in Magdeburg angeben, der im Auftrage des „Geschäftsführenden Ausschusses" des Preuß. L.-V. das betr. Material zusammenstellt.

Barmen. Vogelsang.

Rundschau.

Die 2. Lehrerprüfung und — die Parität. Wieder einmal ist die Parität schwer bedroht, und wieder muß sie gerettet werden durch — die „Germania". Zuweilen scheint es, als wollten sich Fäden ziehen vom Katholizismus zum Protestantismus herüber, als bräche da drüben durch all die im Lauf der Jahrhunderte künstlich aufgerichteten Schranken hindurch das Bedürfnis sich Bahn, das Gemeinsame des nationalen Empfindens und einer im Christentum und Deutschtum wurzelnden Weltanschauung zu betonen und zu werten. Wir freuen uns der gewaltigen Wandlung auf politischem Gebiete; während früher das Zentrum mit Freisinn und Sozialdemokratie, mit Welfen, Polen und Dänen im Reichstage gegen die Heeresvorlagen stimmte, sehen wir jetzt ein bewußtes Vertreten des deutsch nationalen Gedankens. Es gibt jetzt eine Kölner Richtung im Gegensatz zu einer Berliner Richtung: Hie „Kölnische Volkszeitung"! Hie „Germania"! Mit Stolz dürfen wir es sagen, daß dieser Gesundungsprozeß in unserm Westen seinen Ausgang genommen hat. Diese Wandlung ist natürlich denen höchst unerwünscht, deren ganzes Denken bestimmt ist durch die Scheidung der Welt in eine katholische und eine nichtkatholische, die Zäune überall ziehen wollen um den katholischen Volksteil, die den durch kirchliche Anschauungen nun einmal geschaffenen Graben möglichst zu vertiefen suchen, damit er uns auch in allen möglichen außerkirchlichen Fragen voneinander trenne — zur alleinigen Verherrlichung jener Kirche.

Bei dieser Arbeit treffen wir jetzt wieder die „Germania". Sie schreibt: „Wir haben noch in Preußen die konfessionelle Schule und daher auch konfessionelle Lehrerbildungsanstalten. Und wir hatten bisher auch besondere Kommissionen zur zweiten Lehrerprüfung für die evangelischen wie für die katholischen Bewerber. Das war berechtigt! Man komme uns nicht mit dem Einwande, es gäbe doch kein katholisches Rechnen, kein evangelisches Turnen usw.; wozu also konfessionell getrennte Prüfungskommissionen! Wenn die gesamte Schularbeit in unsern christlichen Schulen vom religiös-sittlichen Geiste getragen sein muß, so kann dieser sich praktisch nur auswirken und in der Schule betätigen in der Form katholischen oder evangelischen Christentums. Daher war es nur konsequent vom Staate, unter weiser Berücksichtigung des auch in den Lehrerprüfungen zutage tretenden konfessionellen Einschlags der christlichen Erziehung hüben und drüben, nicht minder auch der konfessionellen Seite des Unterrichts, namentlich des Religionsunterrichts, konfessionell gesonderte Prüfungskommissionen zu bilden. Bei der zweiten Lehrerprüfung in Preußen wirkten daher mit der zuständige katholische bezw. evangelische Provinzialschulrat, das zuständige katholische bezw. evangelische Seminarlehrerkollegium und der zuständige katholische bezw. evangelische Regierungs- und Schulrat. Die Prüfung in der Methodik des Religionsunterrichtes und in religionswissenschaftlicher Weiterbildung lag in den Händen des zuständigen geistlichen Religionslehrers des Seminars. Von alledem weiß der neue Ministerialerlaß nichts mehr. Weder die Prüfungsordnung vom 13. Juli 1912 noch die Ausführungsbestimmungen des Ministers bestimmen etwas über die konfessionelle Zusammensetzung der Prüfungskommission. Das Wörtchen „zuständig" ist allein maßgebend, und das dritte Mitglied der Kommission, ein praktisch tätiger Lehrer, wird von dem Vorsitzenden der Kommission aus einer Liste ganz nach eigenem Ermessen ausgewählt; denn in den Ausführungsbestimmungen heißt es: Der Vorsitzende der Prüfungskommission zieht aus der Liste zur Vornahme der Prüfung jedesmal denjenigen heran, der dafür — auch nach der Lage des Schulorts — besonders geeignet erscheint. Daher kann sehr wohl, namentlich in der Ostmark, der Fall eintreten, daß alle drei Mitglieder der Prüfungskommission evangelisch, der Prüfling aber katholisch ist."

Daß bei der 2. Prüfung bisher das konfessionelle Moment von solcher Bedeutung war, hatte seinen Grund doch sehr einfach darin, daß diese Prüfung an den Seminaren, eben an konfessionellen Anstalten, abgehalten wurde. Daß der Staat dabei hätte zum Ausdruck bringen wollen, daß das konfessionelle Prinzip sich nicht nur in der Religion, sondern im gesamten Unterricht, wenn möglich auch im Rechnen und Turnen, auswirke, ist doch wohl ausgeschlossen. Die „Germania" mag doch einmal abwarten, ob denn durch die neue Ordnung katholische Lehrer vergewaltigt werden. Bei der fast übergroßen Ängstlichkeit unsrer Behörden den etwaigen Ansprüchen der katholischen Kirche gegenüber ist dies nicht zu befürchten. Aber der jetzt herrschende Zustand läßt sich am ersten erhalten, wenn man immer wieder mit Klagen und Befürchtungen sich in Erinnerung bringt. Daß die Konfessionalität bei der zweiten Prüfung wichtiger sein soll als bei der Mittelschul- und der Rektorprüfung, die doch auch von konfessionell gemischten Kommissionen abgehalten werden, kann man wohl nicht behaupten. Von evangelischer Seite sind wenigstens keine Klagen darüber laut geworden, daß die evangelischen Prüflinge von katholischen Examinatoren in Pädagogik und allen andern Fächern mit Ausnahme der Religion geprüft worden sind.

Diese unaufhörlichen, nicht durch sachliche, sondern allein durch parteipolitische Motive eingegebenen Klagen und Empfindlichkeiten können nur dazu dienen, den konfessionellen Gedanken ins Unerträgliche zu überspannen. Sie leiten immer neues Wasser denen auf die Mühle, die die Konfessionalität der Volksschulen beseitigen wollen. Zu den Anhängern der Simultanschule gehören nicht bloß solche, die im Grunde weder evangelisch noch katholisch sind, die Wittenberg wie Rom in gleichem Maße verwerfen, sondern auch solche, die, obgleich treue Glieder ihrer Kirche, doch in diesen ewigen Beargwöhnungen, Gehässigkeiten und Feindseligkeiten eine Gefahr für unsere nationale Kultur und unsern staatlichen Bestand sehen. Sollte die Germaniapartei in dieser Weise fortfahren, so könnte sie es allerdings noch erleben, daß dank ihrer Agitation die Simultaneität in unserm gesamten öffentlichen Schulwesen durchgeführt würde.

Eine Rechtsnot des Lehrerstandes. Dazu schreibt die „Päd. Zeitg.": Es ist wohl eine allgemein feststehende Ansicht, daß ein durch Gesetz verbrieftes Recht unantastbar sei, daher wird man dem keinen Glauben schenken wollen, der behauptet, daß es dem Lehrerstande bisher unmöglich gewesen ist, länger als 30 Jahre bestehende Gesetzesbestimmungen zur Geltung zu bringen; und noch größerem Zweifel wird man begegnen, wenn man darlegt, daß ein solcher Zustand gerade durch die Mithilfe derjenigen herbeigeführt wird, die über

die Beachtung der Gesetze besonders zu wachen haben — der Juristen. § 232 des Reichsstrafgesetzbuches in Verbindung mit § 414 der Strafprozeßordnung sprechen klar aus, daß bei Überschreitung des Züchtigungsrechts durch die Lehrer das Privatklageverfahren unzulässig ist, und daß ein solches Vergehen als Strafsache nur durch den Staatsanwalt vor die Gerichte gebracht werden kann. Diese nunmehr über 30 Jahre geltende Vorschrift ist auch für Gegenwart und Zukunft als zweckmäßig anerkannt worden; denn die Strafprozeßkommission des vorigen Reichstags hat beschlossen, nichts daran zu ändern. Trotzdem muß die Fachpresse der Lehrer fortgesetzt Klage darüber erheben, daß diese Gesetzesvorschrift nicht beachtet wird, indem immer wieder Gerichte aller Instanzen solche Privatklagen annehmen und aburteilen. Ja, vor kurzem hat sich der noch unglaublichere Fall ereignet, daß ein Amtsgericht die erwähnte gesetzliche Bestimmung richtig anwandte, den Kläger also mit seiner Klage zurückwies, daß aber dieser doch die Verurteilung des Lehrers durch diese Privatklage erzielte. Ein Knabe hatte wegen wiederholten Obstdiebstahls „mit dem Rohrstock einige Hiebe auf das Gesäß" erhalten (so steht wörtlich im Urteil!). Den Strafantrag des Vaters lehnte der Staatsanwalt ab, weil eine die Gesundheit gefährdende Züchtigung nicht vorliege. Nun wurde die Privatklage erhoben. Das Amtsgericht zu Neustadt in Koburg wies sie gemäß der oben angeführten Bestimmung zurück und übergab, wie es gleichfalls im Gesetze vorgeschrieben ist, die Akten der Staatsanwaltschaft. Obgleich in dem Einstellungsbeschluß des Amtsgerichts ausdrücklich gesagt wurde, daß eine Überschreitung der Grenzen des Züchtigungsrechts nicht festgestellt werden konnte, strengte nun der Staatsanwalt die Klage an, deren Erhebung er mit der gleichen Begründung vor dem Privatklageverfahren abgelehnt hatte. Somit war durch dieses nun die Aburteilung des Lehrers endlich erreicht worden!! Die 3. Strafkammer des Landgerichts Meiningen verurteilte auch wirklich den Lehrer zu 12 M. Strafe. Die Begründung des Urteils ist in folgendem Satze gegeben: „Das Gericht geht von der Erwägung aus, daß Stockschläge, die noch nach Stunden blutunterlaufene Striemen zurücklassen, das Maß überschreiten, das einem kleinen, schwächlichen Jungen von 6 Jahren gegenüber angebracht ist. Auch die Schulordnung erklärt die Prügelstrafe nur bei schweren Verfehlungen, zu denen bei einem 6jährigen Jungen das Obstentwenden keinesfalls zählt, für zulässig." Der Verlauf dieses Falles beleuchtet somit nicht nur die geschilderte Rechtsnot des Lehrerstandes, sondern dürfte auch beweisen, daß die so oft erhobenen Klagen über die Weltfremdheit der Richter nicht unbegründet sind. Sollte man nicht annehmen dürfen, jedermann wisse aus Erfahrung, daß Striemen von Stockschlägen fast niemals in einigen Stunden verschwinden, und daß die Beschaffenheit der Haut auf die Dauer der Sichtbarkeit solcher Striemen von großem Einfluß ist? Hätte der angeklagte Lehrer geahnt, daß die Richter ein Jahr nach der Züchtigung so urteilen würden, hätte er gewiß einen Arzt als Sachverständigen laden lassen, der ausgeführt haben würde, daß auch normale Schläge leicht Striemen erzeugen können, die sogar wochenlang sichtbar sind. Hierzu ist es nun zu spät, denn der Spruch einer Strafkammer ist unanfechtbar, wenn nicht Verletzung des Gesetzes erfolgt ist. Ob nun wohl noch ein Lehrer in diesem Gerichtsbezirk Kinder wegen Diebstahls bestrafen wird?

Von der Verpflichtung zur Erteilung des Religionsunterrichts. Ein badischer katholischer Lehrer in der Nähe von Rastatt hatte, wie wir der Päd. Zeitg. entnehmen, erklärt, im Religionsunterricht die biblische Geschichte nur nach ihrem sittlichen Gehalt lehren zu können. „Aus Gewissensgründen möchte er am liebsten vom Religionsunterrichte entbunden sein." Die Kirche entzog dem Lehrer daraufhin die missio canonica, d. h. sie sprach ihm die Befähigung zur Erteilung des Religionsunterrichts ab. Ohne hiervon Kenntnis zu besitzen, hatte das Unterrichtsministerium den Kollegen an die Seminarübungsschule zu Ettlingen versetzt. Als ihm aber das Ordinariat von der Entziehung der missio canonica Kenntnis gab, zog das Unterrichtsministerium nicht nur seine Ernennung nach Ettlingen zurück, es ordnete auch telegraphisch die sofortige Dienstentlassung des Lehrers an. Das badische Unterrichtsministerium empfand anscheinend selbst, daß die Entscheidung etwas sehr voreilig getroffen sei; denn nach Rückkehr aus den Ferien trat Herr Kultusminister Dr. Böhm in eine Nachprüfung des Falles ein. Das Ergebnis war, daß die Entlassung des Amtsgenossen aus dem Schuldienst aufgehoben wurde. Allerdings, die Zurücknahme der Beförderung an das Seminar verblieb. Der Lehrer wurde an eine Winzerschule ohne Religionsunterricht versetzt. Gleichzeitig wurde dem Lehrer der Rat gegeben, sich für einen gewerblichen oder andern fachlichen Unterricht auszubilden, „da seine künftige Verwendung im Volksschuldienst infolge der Entziehung der Befugnis zur Erteilung des Religionsunterrichts im Hinblick auf die Bestimmungen des Schulgesetzes sehr erschwert und durchaus unsicher sei".

So sehr man das erste übereilige Vorgehen gegen den betreffenden Kollegen verurteilen wird, so sehr wird man doch in der Entscheidung des Ministeriums die weitgehende Schonung der persönlichen Ehre und der Interessen des Kollegen anerkennen müssen. Mehr konnte wohl nicht geschehen. Das scheint auch die Päd. Zeitung anzuerkennen. Eine solche Schonung ist um so mehr angebracht, als es sich in diesem Falle um einen sehr schweren Gewissenskonflikt handelte, der schon als solcher unsre Teilnahme weckt. Es kommt noch hinzu, daß es sehr anzuerkennen ist, wenn jemand es mit solchen Fragen so ernst nimmt, daß er sich zuletzt vor ein solches Entweder-oder gestellt sieht. „Der sittlich gleichgültige Mensch kommt natürlich über die peinlichen Lagen, die der Zwang zur Erteilung des Religionsunterrichts dem Lehrer oft bereitet, leicht hinweg“ „Anders der Lehrer mit einem feiner ausgebildeten sittlichen Bewußtsein ... Gerade der sittlich hochdenkende, religiös ernst gerichtete ringende und suchende, um eine feste Stellung zu allen religiösen Fragen kämpfende Lehrer fühlt sich in einer solchen Lage tief bedrückt und in seinem Gewissen belastet.“ Wie viele von jener „Sorte von Lehrbeamten“ es gibt, die trotz des inneren Zwiespaltes den Religionsunterricht ruhig weiter geben, wissen wir nicht. Wenn man aber die ständigen Proteste „gegen Wittenberg und Rom“ hört und bedenkt, wie selten einer sich zu dem Schritt jenes badischen Kollegen aufrafft, so muß ihre Zahl doch recht groß sein. Doch auch die Zahl derer ist groß, die diesen Unterricht aus innerer Überzeugung erteilen und — wenigstens auf protestantischer Seite — erteilen können. Denn die kirchlichen wie die staatlichen Behörden sind *den Lehrverpflichtungen gegenüber außerordentlich weitherzig*. Wir empfehlen der Päd. Zeitung, sich das Buch vom Regierungs- und Schulrat Lic. Kabisch in Düsseldorf: „Wie lehren wir Religion“ einmal anzusehen. Darin ist z. B. ein Lebensbild Jesu, das vom theologischen Standpunkt etwa dem bekannten in Frenssens Hilligenlei gleichsteht. Und was in diesem Buche gelehrt wird, das werden weder die staatlichen noch die kirchlichen Behörden verdammen. Da braucht man nicht die Urgeschichten, die Schöpfung, das Paradies und den Sündenfall heranzuziehen, wie es an der angegebenen Stelle geschieht. Wir in Preußen sind über solche Bindung doch längst hinaus. Es ist vielleicht psychologisch verständlich, wenn Außerkirchliche alle Kirchlichen, wenigstens soweit sie nicht ganz beschränkten Geistes sind, in Verdacht nehmen, als wären sie samt und sonders elende Heuchler, denn „das können sie als denkende Menschen doch nun mal nicht glauben“! Aber ein Protest gegen solche Auffassung und Herabwürdigung der Gegner ist doch recht angebracht, denn immer wieder stoßen wir auf diese Auffassung.

Anläßlich des vorliegenden Falles wird darüber geklagt, daß der Lehrer zu „*einer bestimmten Form*“ verpflichtet sei. Über diese „Bestimmtheit“ haben wir uns vorhin schon geäußert. Und nun erst der badische Fall! Der Lehrer erklärt, er könne die biblische Geschichte *nur nach ihrem sittlichen Gehalt lehren*. Da ist doch von bestimmter Form nicht die Rede; *es scheidet Religion und Religionsunterricht überhaupt aus, wenn nur das Sittliche* behandelt und gewertet werden soll. Diese Feststellung ist wichtig angesichts der Erklärung so vieler, sie möchten um jeden Preis den Religionsunterricht behalten, nur das Dogma, das Bekenntnismäßige müsse ihnen erlassen werden. Wir bestreiten nicht, daß es einen bekenntnisfreien Religionsunterricht gibt, aber einen bloß sittlichen Religionsunterricht gibt es so wenig wie ein hölzernes Eisen.

Weiter wird „das staatsbürgerliche Empfinden“ angerufen. Man bedenke, daß der betreffende Lehrer in völlig richtiger Würdigung der Sachlage den für einen aufrichtigen Mann allein möglichen Weg geht: er bittet um Befreiung vom Religionsunterricht. Da er nun im Volksschuldienst nicht bleiben kann, gibt ihm die Behörde eine andere Stelle. Welche staatsbürgerlichen Rechte sind denn da verletzt? Kann der Lehrer nicht ganz nach seiner Überzeugung leben? Die Behörde läßt ihn „in Amt und Brot“. (In dem betreffenden Artikel ist wiederholt davon die Rede, daß der Lehrer um des Religionsunterrichts willen in Gefahr stehe, aus „Amt und Brot“ entfernt zu werden.) Ja, wenn man durchaus mit Gespenstern will graulich machen, so kann man nicht nur, wie schon bemerkt, die Verpflichtung auf „bestimmte Formen“ ins Maßlose übertreiben, sondern man kann, wie es in diesem Fall wirklich geschieht, darauf hinweisen, daß die Behörde einem Lehrer, der ihr wegen „seiner politischen Stellung kirchenpolitisch unangenehm werde“, den Religionsunterricht nehmen und ihn dann aus dem Amt bringen könne. Der Lehrer sei, so heißt es, in seiner amtlichen Existenz auf schwerste bedroht, „Gründe“ gegen den „kirchlich ungehorsamen“ seien leicht gefunden.

Wer sich in dieser Weise in die Aufregung hinein arbeitet, der ist denn bald beim „beruflich tot machen“, bei „Dienstentlassung“ und „Brotlosmachung“, bei „*mittelalterlichem Glaubenszwang*“ angekommen. „Es ist, so heißt es in protestierendem Tone, eine psychologische Unmöglichkeit, daß alle Menschen selbst innerhalb einer kleinen Konfession

einen Glauben haben. Es gibt überhaupt keine ungebrochenen Konfessionen. Selbst unter streng katholischen Lehrern, die sich politisch zum Zentrum rechnen, kommen Lehrabweichungen vor, ohne daß sich die „Verirrten" vielleicht ihrer Sünde bewußt sind. Jeder Bekenntnisangehörige erfaßt die seiner Konfession eigenen Glaubensinhalte nach seiner persönlichen Anschauungsweise und seiner besondern Aufnahmefähigkeit. Soviel Köpfe, soviel Glauben. Daran können auch Spruchkollegien und Bannflüche nichts ändern." Anscheinend schreibt der Verfasser aus katholischen Verhältnissen Badens heraus, die wir nicht kennen und deshalb nicht beurteilen können. Wäre er mit den evangelischen Verhältnissen Preußens etwas näher bekannt, als etwa bloß durch die Frankfurter Zeitung oder das Berliner Tageblatt, so würde er es als eine Lächerlichkeit empfinden, von Spruchkollegium und Bannflüchen in einem Atemzuge zu sprechen und uns begreiflich zu machen, daß man über religiöse Dinge, auch innerhalb derselben religiösen Gemeinschaft, verschiedene Ansichten haben könne. Was würde er aber erst für Augen machen, wenn er in unsern Westen käme und sähe, wie groß die Zahl der verschiedenen Richtungen allein schon innerhalb der kirchlich Positiven ist. Dann würde er sehen, daß die „religiös Aufrichtigen" bei uns in keiner Weise bedrängt werden. Indessen können wir nach der Erledigung, die der fragliche Fall in Baden gefunden hat, nicht annehmen, daß dies dort geschehe. Übrigens ist es neben der religiösen Aufrichtigkeit auch eine schöne Sache um die sittliche Aufrichtigkeit.

Fachmänner? So fragt die „Pädagogische Zeitung" mit Recht angesichts der Tatsache, daß gerade jetzt wieder mehrere Pfarrer und Oberlehrer zu hauptamtlichen Kreisschulinspektoren ernannt worden sind. „Hin und wieder kommt es inzwischen auch mal vor, daß in einem östlichen Bezirk ein Mann mit dem Aufsichtsamte betraut wird, der die Volksschule wirklich aus eigener Arbeit kennt."

Aber wir möchten die Frage: „Fachmänner?" auch an die Pädag. Zeitung selber richten. Wenn die Unvernunft des Schicksals es einmal so fügte, daß gemäß der Forderung des von ihr vertretenen Teils der Lehrerschaft die Volksschullehrer ihre Ausbildung lediglich durch die höheren Schulen und die Universitäten empfingen, wären diese Lehrer dann in höherem Maße Fachmänner als jene Pfarrer und Oberlehrer?

Bezeichnend ist in derselben Richtung der Schluß der betreffenden Auslassung der genannten Zeitung. „Die Lehrerschaft ist der Meinung, daß sie in sich genug und übergenug Persönlichkeiten hat, die ein Aufsichtsamt vorbildlich versehen können, nicht nur in der Ostmark. Sollte die Staatsregierung anderer Ansicht sein, so wäre es die höchste Zeit, die Lehrerbildung so auszugestalten, daß sie allen Anforderungen, auch für den Schulaufsichtsdienst, genügt." Damit zielt sie offenbar wieder hin auf die Forderung der Universitätsbildung als der obligatorischen Lehrerbildung. Soeben hat sie die Akademiker abgelehnt, weil sie nicht als Fachmänner zu betrachten sind, nun will sie die „Fachmänner" für die Schulaufsicht wie auch für den Lehrerberuf tüchtig machen durch akademisches Studium.

Demgegenüber stellen wir unsere Forderungen noch einmal heraus: Zuerst das Seminar, das weiter auszubauen ist als reine Fachschule; es erhält seine Schüler aus der zu einer allgemeinen Bildungsanstalt umgeformten Präparandenanstalt (allerdings ohne diesen fatalen Namen) und aus den andern höheren Schulen. Dann Universitätsstudium mit Abschlußprüfung für die Anwartschaft auf den Seminar- und Aufsichtsdienst.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Meyers Geographischer Handatlas. Vierte, neubearbeitete und vermehrte Auflage. 121 Haupt- und 128 Nebenkarten mit 5 Textbeilagen und alphabetischem Register aller auf den Karten und Plänen vorkommenden Namen. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien. In Leinen gebunden 15 Mark.

Daß „Meyers Geographischer Handatlas" soeben wieder in neuer, bereits vierter Auflage erscheinen konnte, ist an sich schon eine Empfehlung des Werkes, dessen besonderen Vorzug wir in seinem glücklich gewählten Lexikonformat erblickten. Im Gegensatz zu den großen Folianten, denen „Meyers Geographischer Handatlas" weder in der Reichhaltigkeit noch in der Güte der Karten nachsteht, finden wir gut übersichtliches Kartenmaterial in einem zwar starken, aber doch noch durchaus handlichen Band zusammengefaßt, der keine Unbequemlichkeit verursacht, wenn man ihn benutzt und der sich mit Leichtigkeit in jedem Bücherregal

unterbringen läßt. Vergleiche mit der letzten Auflage lassen auf jedem Blatt des Atlas wesentliche Verbesserungen und vor allem Schritthalten mit den Zeitereignissen erkennen. In Neustichen präsentieren sich die Karten Ostindien (2 Blätter), Arabien, Südafrikanischer Bund, Kleine Antillen, Alaska, Kaiser-Wilhelm-Land und Bismarck-Archipel, Böhmen, Oberitalien. Das sind prächtige, dem Atlas wirklich zur Zierde gereichende Karten, deren Maßstäbe, was ausdrücklich hervorgehoben zu werden verdient, denen der großen Handatlanten nicht nachstehen. Entbehrten in den früheren Auflagen einige Karten wie Italien, südliche Hälfte, Ungarn, Bosnien, China usw. eines natürlichen Abschlusses, so sind jetzt auch diese Mängel beseitigt, und das geographische Bild gut abgerundet worden. Die Karte von Kamerun zeigt schon die bei den Marokkoverhandlungen so viel besprochenen Neuerwerbungen und hat die doppelte Größe erhalten; auch das ungeheuere Konzessionsgebiet der französischen Gesellschaften finden wir hier kenntlich gemacht. Zahlreicher als früher sind überall da, wo der Maßstab der Hauptkarten nicht ausreichte, Nebenkarten beigegeben worden; von ihnen seien nur die hübschen Kärtchen des Suez- und des Panamakanals angeführt. Den Verkehrswegen ist auch diesmal die von früher her bekannte Sorgfalt gewidmet worden; berücksichtigt sind sogar alle gesicherten Projekte, selbst solche in fremden Erdteilen. Das Register, das rund 103000 Namen aufweist, also gegen früher ein Mehr von 15000, erleichtert das Auffinden des Gesuchten durch doppelte Aufnahme der zusammengesetzten Namen und hat durch aufklärende Zusätze, Zusammenstellung der Badeorte, der Truppenübungsplätze usw. eine über den Rahmen eines bloßen Registers hinausgehende Bedeutung erhalten. Alles in allem, wir zollen der neuen Auflage von „Meyers Geographischem Handatlas", die wirklich verbessert und vervollkommnet ist, vollen Beifall und können das verdienstvolle Kartenwerk aufs beste empfehlen.

Religionsunterricht.

a) Allgemeines.

Lawin, W. (Kgl. Seminar-Oberlehrer in Schwerin a. d. Warthe), **Methodik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule.** Leipzig, Dürr, 1910. 156 S. Preis 2,20 M.

Das Buch bietet nach dem Vorwort dem Anfänger „feste Normen, bestimmte Regeln, nach denen er dieses oder jenes Gebiet des Religionsunterrichts in Angriff nehmen kann". Daneben betont der Verfasser wiederholt, daß ihm „die einfachsten Schulverhältnisse vorschweben, in denen auch die leichteste biblische Geschichte den Kindern große Schwierigkeiten bietet". Das läßt denn beides ja freilich keine allzu großen Erwartungen beim Leser aufkommen.

In der Tat ist das Buch auch nichts weiter als ein regelrechter Leitfaden der Methodik, ganz und gar im Geist und Stil der alten Schulkunden gehalten. „Feste Normen" werden hier allerdings gegeben, für alle Zweige und alle Stufen des Religionsunterrichts. Ein Beispiel statt vieler: Der Lehrer „soll nach den Bestimmungen frei erzählen, also nicht ablesen. Erzählen soll er, nicht hersagen, auch nicht lesen lassen. Von einem Erzähler verlangt man Treue, Klarheit, Gliederung, Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Wärme der Darstellung" (S. 32). Man fragt sich vergeblich, was der Anfänger mit diesem Rezept wohl anfangen soll?

Einigen Wert erhält das Buch allenfalls durch die eingefügten Lehrproben aus einigen neueren Präparationswerken. Aber auch da wird man stutzig, wenn nun auf einmal bei der Behandlung des Kirchenliedes u. a. auch der längst totgeglaubte Schultz und Triebel mit einer Musterlektion auftaucht. Und es gibt allerlei zu denken, wenn man bei dieser Gelegenheit erfährt, daß dieses Buch kürzlich seine 17. Aufl. (62.—66. Tausend) erlebt hat. Theorie und Praxis!

Niebergall, Lic. **Fr.** (Professor in Heidelberg), **Biblische Geschichte, Katechismus, Gesangbuch.** Grundsätze und Methoden für ihre Behandlung. Tübingen, Mohr (Siebeck), 1910. 88 S. Preis geh. 1,20 M.

Hier haben wir wirklich eine Einführung in die wichtigsten Probleme des Religionsunterrichts und eine kritische Betrachtung der neueren methodischen Literatur unter etwas höheren Gesichtspunkten. „Feste Regeln für alle Fälle" werden hier zwar nicht aufgestellt, dafür wird der Leser aber mit den am meisten umstrittenen Fragen bekannt gemacht, und zugleich wird angeleitet zu selbständiger praktischer Stellungnahme. Man vergleiche nur einmal die abschließende Erörterung über die Methoden des biblischen Geschichtsunterrichts

mit ihrer Bewertung der beiden Wege zum Willen des Schülers, über den Intellekt einerseits oder das Gefühl anderseits.

Das Büchlein bietet dem, der mit Theorie und Praxis des Religionsunterrichts schon ein wenig vertraut ist, vielseitige Anregung und Förderung; es sei bestens empfohlen.

b) Zum Unterricht in der biblischen Geschichte.

Thoma, D. **Albrecht** (Professor am Lehrerseminar I in Karlsruhe), **Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule**. (Zur Volksschulpädagogik, Heft 12.) Langensalza, Beltz, 1910. 40 S. Preis 80 Pf.

Der Verfasser bespricht „die biblischen Geschichten als Buch" und ihre Behandlung in der Volksschule; alle wichtigeren methodischen Fragen werden dabei in selbständiger und anregender Weise erörtert. Leider ist das Heftchen etwas dürftig ausgestattet — auch nicht einmal geheftet — und dabei verhältnismäßig teuer.

Scheller, Arndt (Pfarrer in Münchengosserstädt), **Die Methoden des biblischen Geschichtsunterrichts**. (Päd. Magazin, Heft 468.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1912. 28 S. Preis 40 Pf.

Das Schriftchen wendet sich gegen die Behandlung von Lebensbildern und gegen den bloß historischen Religionsunterricht; dabei wird der Verfasser dem Gegner wohl nicht immer gerecht. „Wir müssen zurück zur ganz schlichten Methode, die von einer Geschichte zur andern geht und aus jeder das für Gemüt und Willen Wertvolle heraushebt" (S. 27).

†**Redeker, Herm.** und **Pütz, Wilh.**, **Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahr**. 3., verbesserte und erweiterte Auflage. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1910. 144 S. Preis 2 u. 2,50 M.

Spanuth, H. (Oberlehrer in Hameln), **Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht**. I. Teil: Unterstufe. (Der Bücherschatz des Lehrers, XII. Band, 1. Teil.) 2., vermehrte Auflage. Osterwieck, Zickfeldt, 1910. 200 S. Preis 2,40 u. 3 M.

Paul, Max (Lehrer in Leipzig), **Für Herz und Gemüt der Kleinen**. 56 biblische Geschichten für die ersten vier Schuljahre in erzählend-darstellender Form auf Grund Wundtscher Psychologie. 5. u. 6., durchgesehene Auflage (10.—12. Tausend). Leipzig, Wunderlich, 1911. 206 S. Preis 2,40 u. 3 M.

Von den drei genannten Büchern für die Unterstufe sind die beiden ersten an dieser Stelle bereits früher besprochen, und auch das dritte ist den Lesern wohl nach seiner Eigenart, seinen besonderen Vorzügen und Schwächen hinlänglich bekannt; es mag daher genügen, hier das Erscheinen einer neuen Auflage anzuzeigen. Bei Redeker und Pütz ist der Vorkursus, der das wichtigste Stück des Buches darstellt, abermals völlig umgearbeitet worden, Spanuth hat namentlich „den zusammenfassenden Text etwas freier und voller gestaltet" und Max Paul endlich bietet einen unveränderten Abdruck seines Buches.

Winkler, Georg (Lehrer in Chemnitz), **Biblische Geschichten für die Unterstufe der Volksschule** (2.—4. Schuljahr) in entwickelnd-darstellender Form. Leipzig, Wunderlich, 1906. 241 S. Preis 2,40 u. 3 M.

Dassow, H. (Lehrer in Lauenburg a. d. Elbe), **28 biblische Geschichten für die Unterstufe**. Im Anschluß an Bilder entwickelnd dargestellt. Goslar, Danehl, 1911. 110 S. Preis kart. 1,75 M.

Unger, M. R., Beiträge zur erbaulichen Behandlung des Religionsunterrichts auf der Unterstufe der Volksschule. Dresden, Heinrich, o. J. Preis geh. 1 M.

Winkler nennt im Vorwort bei der Begründung seines Verfahrens Dörpfeld und Seyfert als seine Gewährsmänner; die praktische Gestaltung seiner Präparationen zeigt, daß er wirklich von beiden gelernt hat. Die Hauptsache ist ihm die anschaulich-ausführliche Darbietung der Geschichte; dabei hält er eine glückliche Mitte zwischen ausmalender Erzählung und Unterredung. Die Angabe im Untertitel seines Buches ist also ein wenig irreführend; für ein vorwiegend entwickelnd-darstellendes Verfahren dürfte er sich auch kaum auf Dörpfeld berufen. Ein weiterer Vorzug seines Buches ist der, daß er die allzu große Breite meidet und sich vor dem unglücklichen Modernisieren der Geschichten hütet. Das Buch ist schon vor einer Reihe von Jahren erschienen, es scheint aber nicht die Beachtung gefunden zu haben, die es verdient; ich möchte daher hier noch einmal ausdrücklich darauf hinweisen.

Dassow will die biblische Geschichte aus dem Bilde entwickeln, wie das schon häufiger vorgeschlagen wurde, und wie es vor ihm bereits Gieseler in einem Buche durchgeführt hat. Ich halte das im Hinblick auf den Zweck des Religionsunterrichts nicht für richtig und habe es seinerzeit bei der ausführlichen Besprechung des Buches von Gieseler auch zu begründen versucht: es darf deshalb hier wohl darauf verwiesen werden (1903, Heft 12). Nebenbei gesagt: die Wangemannschen Bilder, die D. neben den Schnorrschen vorzugsweise benutzt, sollten eigentlich heutzutage in unsern Schulen unmöglich sein.

Das Buch ist aber auch für den mit Nutzen zu gebrauchen, der mit mir über die Verwertung der Bilder im ersten Religionsunterricht wesentlich anders denkt, und ich möchte gegenüber meiner abweichenden Stellung in der Grundfrage ausdrücklich hervorheben, daß der Verfasser überall viel Verständnis zeigt für die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kleinen und auch ohne Bild anschaulich und kindesgemäß zu erzählen weiß. In dieser Hinsicht ist mancherlei aus seinem Buche zu lernen; es sei daher der Beachtung empfohlen.

Unger bietet in seinem anspruchslosen Büchlein 14 Geschichten aus dem Leben Jesu in entwickelnder Darstellung. Jeder Geschichte ist am Eingang und Schluß ein kurzes freies Gebet und eine passende Liedstrophe beigefügt.

Staude, Dr. **Richard** (Geh. Schulrat und Seminardirektor in Koburg), Präparationen zu den biblischen Geschichten. Band 1, **Altes Testament: Urgeschichte, Erzväter-geschichte, Volksgeschichte.** 18.—20. durchgesehene Auflage (36.—41. Tausend.) Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1912. 257 S. Preis 4 u. 4,60 M.

Thrändorf und **Meltzer**, Religionsunterricht. Band II: **Die Geschichte Israels von Mose bis Elia.** 3., vermehrte und verbesserte Auflage (5. u. 6. Tausend), bearbeitet von Oberlehrer E. Beyer. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1911. 148 S. Preis 2,25 u. 2,85 M.

Staude, Paul (Rektor der Gebrüder Reichenbach-Schulen zu Altenburg), Präparationen für den Religionsunterricht in darstellender Form. 4. Heft: **Geschichten von Jakob und Joseph.** 3. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911. 80 S. Preis 1 M.

Reukauf und **Heyn**, Evangelischer Religionsunterricht. 4. Band: **Urgeschichten, Mose-, Josua- und Richtergeschichten,** bearb. von † Rektor G. Bauer und Dr. A. Reukauf. 5. u. 6., verbesserte Auflage. Leipzig, Wunderlich, 1912. 299 S. Preis 3,80 u. 4,40 M. — 6. Band: **Geschichten aus dem Leben Jesu,** bearb von Rektor G. Döll in Camburg. 5. u. 6., verbesserte Auflage. Ebenda, 1912. 445 S. Preis 5,80 u. 6,40 M.

Diese sämtlichen für die Mittelstufe bestimmten Präparationen sind dem Leserkreise bestens bekannt; die hiermit angezeigten neuen Auflagen weisen durchweg gar keine oder doch nur geringfügige Änderungen auf.

Thrändorf und **Meltzer**, Religionsunterricht. Band III: **Der Prophetismus und das nachexilische Judentum** (Hiob, messianische Hoffnung, Jona, Makkabäerzeit, Psalmen.) 3. Auflage (5.—7. Tausend). Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1911. 184 S. Preis 2,80 u. 3,40 M.

Meltzer, Lesestücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. 3. Auflage. Ausgabe A (Größere Ausgabe.) Ebenda. Preis 35 Pf., kart. 50 Pf.

Thrändorfs bekanntes Buch über den Prophetismus bedarf keiner Empfehlung mehr. Es ist bei der 2. Auflage völlig umgearbeitet worden; die Verfasser haben sich daher diesmal damit begnügt, mancherlei Wertvolles aus der neuesten Literatur einzufügen. Die zugehörigen Texte sind ebenfalls in neuer Auflage erschienen.

Kessel, Robert (Rektor in Mülheim a. Rhein), **Das Leben Jesu und die Geschichte der Urapostel und des Paulus.** (Der Bücherschatz des Lehrers, XII. Band, 3. Teil.) Osterwieck, Zickfeldt, 1912. 403 S. Preis 4,40 u. 5,20 M.

Für die groß angelegte Sammlung von Präparationen und Entwürfen, die Rude im Anschluß an seine Methodik herausgibt, hatte man als Bearbeiter des Religionsunterrichts den bekannten Oberlehrer Spanuth in Hameln gewonnen. Von den vier Bänden, die für diese Abteilung in Aussicht genommen waren, ist der erste schon vor längerer Zeit erschienen; er konnte oben bereits in 2. Auflage angezeigt werden. Wegen Behinderung des genannten Autors hat nun Rektor Kessel in Mülheim a. Rhein die Bearbeitung der weiteren Bände

übernommen; er legt uns hier zunächst den Teil vor, der das Neue Testament für die Oberstufe behandelt.

Ich habe das Buch eingehend durchgesehen und einen sehr günstigen Eindruck davon bekommen. Der Verfasser hat das Markus-Evangelium im wesentlichen vollständig behandelt und daneben Matthäus und Lukas in weitgehendem Maße zur Ergänzung herangezogen; die wichtigsten Stücke des Johannes-Evangeliums werden in einem Anhang besprochen. Für die Geschichte der Urapostel und des Paulus ist selbstverständlich neben der Apostelgeschichte auch die Briefliteratur nach Möglichkeit verwertet. Zugrunde liegt der ganzen Arbeit in erster Linie das bekannte Bibelwerk von Joh. Weiß, das Dr. von Rohden seinerzeit an dieser Stelle ausführlich besprochen hat; daneben wird vielfach auf Niebergalls Handbuch zum Neuen Testament, sowie auf sein kleineres Buch „Jesus im Unterricht" verwiesen. Daß der Verfasser aber auch in der übrigen einschlägigen Literatur aufs beste bewandert ist, beweisen die vielen geschickt ausgewählten Proben, u. a. auch aus der bekannten Sammlung der Biblischen Zeit- und Streitfragen.

Jene Ausschnitte aus der neueren religionswissenschaftlichen Literatur finden sich zumeist in den Vorbemerkungen zu den einzelnen Lektionen, in denen der Verfasser seine Stellung zu dem betreffenden Abschnitt sachlich und methodisch kurz darzulegen versucht, ein Verfahren, das im Interesse einer raschen, vorläufigen Verständigung durchaus zur Nachahmung empfohlen werden kann. Die Abfassung in Frage und Antwort ist erfreulicherweise vermieden; es ist vielmehr nur das nötige Material zur Ausmalung und Vertiefung der Geschichte zusammengestellt und darauf folgen dann einige umfassende Konzentrationsfragen, die den weiteren Gang des Unterrichts andeuten. Im einzelnen ist manches Schöne und Wertvolle aus religiöser Literatur und Kunst zu geeigneter Verwertung dargeboten oder es ist wenigstens darauf hingewiesen. Den schon für die nächste Zeit angekündigten weiteren Bänden — Altes Testament, sowie Kirchengeschichte nebst Kirchenlied und abschließendem Katechismusunterricht — darf man mit Interesse entgegensehen.

Pfeifer, Herm. (Schuldirektor in Leipzig), **Die Geschichte der Apostel und des Urchristentums.** Leipzig, Hahn, 1911. 164 S. Preis 2,60 u. 3,10 M.

Seinem wertvollen Buch über die Bergpredigt und das 1. und 3. Hauptstück hat Herm. Pfeifer eine ebenso treffliche Arbeit über die Geschichte der Apostel und des Urchristentums folgen lassen. Sie ist in der Form noch knapper und gedrungener als das Buch von Kessel; das Präparationsschema ist hier gänzlich beiseite gelassen, und es ist aus völliger Beherrschung der einschlägigen Literatur heraus und in fortlaufender Darstellung alles das geboten, was zur weiteren Ausmalung und zur nachdenklichen Betrachtung des biblischen Berichts erforderlich scheint, immer unter Berücksichtigung der Erfahrungen des Kindes, sowie im Hinblick auf die Anliegen und Aufgaben der Gegenwart. Man sehe sich daraufhin beispielsweise einmal an, was der Verfasser bei der Darstellung des Lebens in der ersten Christengemeinde zu sagen weiß über die Gefahren für den Almosenspender, den Almosenpfleger und den Almosenempfänger. Ich wüßte aus der verwandten Literatur kein andres Buch zu nennen, das so knapp, gründlich und praktisch in die Geschichte des Urchristentums einführt; es sei daher der Beachtung der Leser aufs nachdrücklichste empfohlen. —

In neuer Auflage sind schließlich anzuzeigen der 8. und 9. Band der Sammlung von Reukauf und Heyn:

Heyn, Geschichte Jesu. 4. u. 5., verbesserte Auflage. Leipzig, Wunderlich, 1910. 334 S. Preis geb. 4,60 M.

Reukauf und Winzer, Geschichte der Apostel. 3., verbesserte Auflage. Ebenda 1911. 363 S. Preis geb. 5,40 M.

c) Religionsbücher für die Hand der Kinder.

Hier ist eine solche Fülle von Neuerscheinungen und Neubearbeitungen anzuzeigen, daß ich mich schon aus Rücksicht auf den Raum darauf beschränken muß, das Wichtigste nach seinem vollen Titel aufzuführen oder es allenfalls kurz zu charakterisieren. Zunächst liegen zwei ältere, bekannte Bücher in neuer Bearbeitung vor:

Grundig, F., Religionsbuch für evangelische Schulen. Bearbeitet von Rektor H. Zeng in Erfurt und Seminardirektor Dr. A. Sieke in Merseburg. Leipzig, Klinkhardt, 1911. Ausgabe A für Mittelschulen. 9. Auflage. Preis geb. 1,75 M. Ausgabe B für Volksschulen. 6. Auflage. Preis geb. 1,25 M.

Prophetismus und nachexilisches Judentum sind berücksichtigt, bei der Textgestaltung ist man überall, wo es anging, zu der anschaulichen, ausführlichen Darstellung der Bibel zurückgekehrt.

Schäfer, C. Otto, Biblische Geschichte und Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche nebst Anhang. Neubearbeitet von Rektor Heinr. Schäfer zu Frankfurt a. Main. 35. Auflage, mit 2 Karten und 7 Abbildungen. Frankfurt a. Main, Diesterweg, 1911. Preis geb. 1,20 M. Sonderausgabe der Kirchengeschichte nebst Anhang geb. zu 80 Pf.

Die Umarbeitung bezieht sich hier namentlich auf die Bilder aus der Kirchengeschichte. —

Drei weitere Bücher für die Hand der Schüler sind herausgegeben von

Neukauf und **Heyn, Biblische Geschichte mit Bildern von Schnorr v. Carolsfeld und R. Schmauk.** Leipzig, Wunderlich, 1912. Preis geb. 1,20 M, mit Karte 1,30 M.

Dieselben, Biblische Geschichten und Bilder aus der Kirchengeschichte nebst Ergänzungsstoffen. Für Mittelschulen bearbeitet nach den Bestimmungen vom 3. Febr. 1910. Ebenda. Preis geb. 1,20 M., mit Karte 1,30 M.

Dieselben, Einheitliches Religionsbuch, enthaltend: Biblische Geschichten nebst Bildern aus der Kirchengeschichte; Ergänzungsstoffe und Übersichten dazu; D. Martin Luthers Kleiner Katechismus mit Spruchbuch. Ebenda. Preis geb. 1,30 M., mit Karte 1,40 M.

Die folgenden Bücher sind für die Kinder der Unterstufe bestimmt.

Grundig, F., Religionsbüchlein für die unteren Klassen evangelischer Schulen. Als Vorstufe zu dem größeren einheitlichen Religionsbuch bearbeitet von Rektor H. Zeng in Erfurt. Leipzig, Klinkhardt, 1910. Preis kart. 60 Pf.

Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Neue Bearbeitung. 17. Auflage. Mit Bildern von Schnorr v. Carolsfeld. Dresden, Meinhold, 1906. Preis geb. 2 M.

Prölß, Oskar (Kreisschulinspektor in Guben), **Religionsbuch für die Unterstufe aller Schularten.** Halle a. d. Saale, Gesenius, 1912. Preis kart. 60 Pf.

Ich habe mich nie recht überzeugen können, daß diese Religions-„Büchlein" wirklich notwendig sind für unsere Kleinen. Wo sie lediglich den vereinfachten Bibeltext bieten, wie das von Zeng, da sind sie jedenfalls nach meinem Dafürhalten völlig überflüssig. Merkwürdigerweise schweigen sich auch die Verfasser meist gänzlich darüber aus, wie sie sich die Benutzung dieser Bücher denken. Im Gegensatz dazu wird uns hier wenigstens angedeutet, daß den Kleinen zunächst die biblische Geschichte in anschaulich ausmalender Weise vom Lehrer dargeboten, und daß ihnen dann „als Kern der ausführlichen Erzählung" das Buch in die Hand gegeben werden soll zum Nachlesen. Ob man auch hinzufügen darf zum Auswendiglernen? Jedenfalls halte ich dies Verfahren für durchaus verfehlt; es scheint mir auf einer völligen Verkennung kindlicher Eigenart zu beruhen, und ich kann mir nicht denken, daß sich der Verfasser in der Praxis einmal die Frage zu beantworten versucht hat, ob es dem Bedürfnis der Kleinen angepaßt ist.

Wesentlich anders liegt die Sache bei dem bekannten Buche von Wiedemann. Die Kleinen nehmen es wegen seiner ausführlichen Darstellung gern zum Nachlesen in die Hand, und die Gefahr des Auswendiglernens liegt hier nicht vor. In der Neubearbeitung sind erfreulicherweise die methodischen Bemerkungen und die moralisierenden Nutzanwendungen der früheren Ausgaben gestrichen; außerdem hat das Buch nun auch einen einheitlichen Bilderschmuck bekommen, und zwar sind die Schnorrschen Bilder nicht, wie man es jetzt so häufig sieht, nach alten abgebrauchten Klischees wiedergegeben, sondern nach neuen, die eigens für das Buch angefertigt wurden.

Das neue Buch von Prölß hält die rechte Mitte zwischen der vielfach zu breiten Darstellung Wiedemanns und einer gar zu zaghaften Erweiterung und Übersetzung ins Kindliche, wie sie in den letzten Jahren verschiedentlich versucht wurde, z. B. in dem Büchlein von Fischer und Scholz, das für die Berliner Schulen bestimmt ist (vergl. Jahrg. 1905, Heft 2). Der Verfasser kennt den Anschauungskreis und die Denkweise der Kleinen und weiß in ihrer Sprache zu ihnen zu reden; dabei hat ihn sein stilistisches Feingefühl bewahrt vor der Eintönigkeit und den Geschmacklosigkeiten, denen wir bei manchen Nachahmern Berthold Ottos nicht selten begegnen.

Saß, L. (Geh. Regierungs- und Schulrat a. D.), **Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments** und ausgewählte Abschnitte aus den alttestamentlichen Propheten. Schleswig, Bergas, 1912. Preis geb. 1,50 M.

Der Verfasser hat der Textgestaltung ganz besondere Sorgfalt zugewandt. Fürs Neue Testament wurde ihm die wörtliche Benutzung der vortrefflichen Übersetzung von D. Bernhard Weiß[1]) gestattet, fürs Alte Testament hat er neben älteren und neueren Kommentaren und Übersetzungen besonders die Textbibel von Kautzsch zu Rate gezogen. Den einzelnen Abschnitten der Geschichte sind — mit Recht — keine Überschriften beigegeben; die lehrhaften Stoffe sind in einen Anhang verwiesen.

d) Kirchengeschichte.

Thrändorf, Prof. Dr. **E.**, **Reformation und Gegenreformation.** 3. Heft der „Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen". Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 150 S. Preis 2,40 u. 2,90 M.

Vor rund 25 Jahren gab Prof. Thrändorf, „der Vater des modernen kirchengeschichtlichen Unterrichts," ein Heftchen Quellenstücke zur Kirchengeschichte der Neuzeit heraus. 15 Jahre hat es dann gedauert, bis diese erste kleine Sammlung in neuer Auflage erscheinen konnte. Ich habe sie im Jahrgang 1904 angezeigt und in meinem ausführlichen Hinweis damals zugleich den Wunsch ausgesprochen, es möchten auch die zugehörigen Präparationen — enthalten in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik — bald einem weiteren Leserkreis zugänglich gemacht werden. Dieser Wunsch hat sich inzwischen zu verwirklichen begonnen.

Als eine Art Vorläufer kam 1905 „Die soziale Frage in Prima" heraus, und einige Jahre später begann dann mit der „alten und mittelalterlichen Kirchengeschichte" die planmäßige Reihe der Präparationen zu dem Lesebuch zu erscheinen, das der Verfasser mittlerweile im Verein mit seinem Schwager Meltzer zu einem dreiteiligen ausgebaut hatte, in dem nunmehr der gesamte Stoff dargeboten war. Das vorliegende 3. Heft der Präparationen umfaßt die deutsche und schweizerische Reformation und die Gegenreformation.

Möchte nun Thrändorfs Kirchengeschichte, wie sie aus der Arbeit am Seminar hervorgegangen ist, auch für den Unterricht an diesen Anstalten fleißig benutzt werden; bei seinen Fachgenossen an den höheren Schulen im engeren Sinn scheint der Verfasser ja bislang wenig Gegenliebe gefunden zu haben. —

Von den neuerdings speziell für Lehrerbildungsanstalten zusammengestellten Quellenbüchern liegt bereits in 2. Auflage vor die zuerst 1905 erschienene Sammlung von

Runkel, Dr. **Heinr.** (Provinzialschulrat in Schleswig), **Quellenbuch zur Kirchengeschichte für den Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten und zum Gebrauch für Religionslehrer.** II. Teil: Für Lehrerseminare. Leipzig, Dürr, 1911. 316 S. Preis geb. 4 M.

Zur Weiterbildung für den Lehrer sei im Verein mit Thrändorfs Arbeiten bestens empfohlen

Rinn, Dr. **Heinr.** (Professor an der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg), **Dogmengeschichtliches Lesebuch**, in Verbindung mit Lic. Johannes Jüngst (Pfarrer an der St. Jakobikirche zu Stettin) herausgegeben. Tübingen, Mohr (Siebeck), 1910. 511 S. Preis geb. 12 M.

Die beiden Verfasser haben bereits 1903 ein umfangreiches Lesebuch zur Kirchengeschichte herausgegeben, von dem später auch eine Schülerausgabe erschienen ist: sie bieten hier ein Seitenstück für das Studium der Dogmengeschichte. Das Buch ist in der Hauptsache von Prof. Rinn bearbeitet; sein Mitarbeiter lieferte den Schlußabschnitt, der die Dogmenbildung in der katholischen Kirche vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart behandelt. Bei der Auswahl der Quellen ist dem Verfasser vielfach der Leitfaden von Loofs maßgebend gewesen, dagegen ist er bei der Abgrenzung der einzelnen Stücke selbständig zu Werke gegangen und meist auch bei der Übersetzung der fremdsprachlichen Texte. Eine recht willkommene Ergänzung sind die den einzelnen Abschnitten vorangestellten Überschriften, die entweder den geschichtlichen Zusammenhang andeuten oder eine gedrängte Inhaltsangabe des Nachfolgenden bieten.

[1]) Das Neue Testament in Luthers Übersetzung nach dem Grundtexte berichtigt und verbessert. Taschenausgabe mit Parallel- und Belegstellen. Leipzig, Hinrichs, 1909. Preis 1,50 M., geb. 2 u. 2,40 M.

Das Buch ist als das bisher einzige seiner Art namentlich auch für uns Lehrer eine sehr dankenswerte Gabe; es sei besonders unsern Bibliotheken zur Anschaffung bestens empfohlen. —

Mülheim (Ruhr). Pade.

Neue Bücher.

Schwachow, Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. 11. Aufl. Leipzig, Dürr. 3,40 M.

Lange, Leselust. Neue Fibel. Ausg. A. 3. Aufl. Ebenda. 75 Pf. Begleitwort 50 Pf.

Müffelmann, Hedw., Bilder aus der Sternenwelt. Godesberg, Naturwissensch. Verlag.

Ruttmann, Einführung in die Schulhygiene für Pädagogen. Bayreuth, Grau. 2,20 (2,50) M.

Duensing, Handbuch für Jugendpflege. 3. Liefg. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Einzelpreis 80 Pf.

Graf, Frohes Schaffen. Diktat- und Lesestoffe. Frauenfeld, Huber & Co. 1,20 M.

Meyer, Naturlehre für Mittelschulen. 3. Aufl. 1. Teil: Physik. Geb. 1,80 M. 2. Teil: Chemie. Geb. 1,50 M. Wien u. Leipzig, Tempsky & Freytag.

— —, Geistl. Chorliederbuch. 2. Teil. Königsberg, Bon. Kart. 1,75 M.

Hentschel, Die Vorbedingungen einer segensreichen religiösen Jugendunterweisung. Großenhain, Seifert. 40 Pf.

Falkenberg, Jugendlektüre und Kulturleben. Kempten, Kösel. 80 Pf.

Spahn, Dr. Martin, Nationale Erziehung und konfessionelle Schule Ebda. 80 Pf.

Hennings, Klein Heini, ein Großstadtjunge. (Blaue Bändchen Nr. 21.) Cöln, Schaffstein. Kart. 30 Pf.

Gräve, Wanderbuch für Schülerfahrten. 1. Teil: Sauer- und Siegerland, Ardey, Eifel, Siebengebirge und Taunus. Ebda. Geb. 2 M.

Piening, Kleine evang. Missionskunde. Charlottenburg-Berlin, Schnüngel. 75 Pf.

Ohmann, Prof., Die Verhütung von Unfällen im chemischen und physikalischen Unterricht. Kart. 1,20. Merktafel dazu 50 Pf. Berlin, Winckelmann & Sohn.

Hartmann, Jäger, Neumann, Kesseler, Tiedge, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Ausg C für Oberlyzeen und Studienanstalten. Heft 1 und 2 je 1,40 M., Heft 3 1 M. Leipzig, Klinkhardt.

Gronau, Der Religionsunterricht in den Volksschulen. Wolfenbüttel, Zwißler.

Wörmbcke, Die freiwillige Invaliden- und Hinterbliebenenversicherung. Selbstverlag (Wörmbcke in Dockenhuden b. Hamburg). 40 Pf.

— — Stereoskopapparat nebst 6 Serien Chromoplastbilder. Apparat 4 M., jede Serie 1,50 M. Stuttgart, Farbenphotographische Gesellschaft.

Leitzmann, Die Quellen von Schillers Wilh. Tell. Bonn, Marcus & Weber. 1,20 (1,50) M.

Möbusz, Lehrbuch der internat. Hilfssprache Esperanto. Lübeck, Gebr. Borchers. Kart. 75 Pf.

— — Evang. Missions-Kinderkalender 1912. Leipzig, Költy. 15 Pf. in Part. billiger.

Köster, Sprachübungen f. Fortbildungsschulen. Meißen, Schlimpert. 30 Pf.

Schröter, Ernst Eharts Staatsbürgerkunde. Für Fortbildungsschulen bearbeitet. Ebda. 1 M.

Saupe, Kl. Staatskunde für Schüler. (Ausg. f. Preußen). 2. Aufl. Ebda. 25 Pf.

Werner, Deutsches Schwert u. deutscher Pflug. Zwei Jahrtausend deutscher Geschichte im Spiegel unserer Dichtung seit Göthe und Schiller. Leipzig, Volgar. Geb. 5 M.

Gröger, Grundriß der Kunstgeschichte f. den Schulunterricht. Ebda. 3 (4) M.

Stereoskopapparat nebst 6 Serien Chromoplastbilder Serie 13—22: Aus dem Leben der Käfer, Schmetterlinge, Säugetiere, Vögel usw. Stuttgart, Farbenphotographische Gesellschaft. Preis des Apparates 4 M., jeder Serie 1,50 M.

Tesch, Bunse, Roßbach, Deutsches Lesebuch für westdeutsche Mittelschulen. Teil 1—4. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Teil I 2 M. Teil II 2,50 M. Teil III 2,60 M. Teil IVa u. b je 3,40 M.

Scharr, Was hat der Beamte für den Fall seines Todes vorzubereiten? Selbstverlag Altona (Elbe). 0,55 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschul. E. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg.

Evangelisches Schulblatt.

Dezember.

I. Abteilung. **Abhandlungen.**

Ziller und die Pädagogik der Tat.

Von Hauptlehrer J. Schmidt, Würzburg.

(Schluß.)

VI.

Wie man dem Religionsunterricht keine rechte Würdigung zu teil werden läßt, so spricht man auch dem deutschen Geschichtsunterricht in seinem wirksamsten Teil, der Beurteilung, die Berechtigung ab und will aus sozialen Gründen nur eine Lehre der im Laufe der Zeit geschaffenen Volkseinrichtungen beibehalten, wobei der Grundsatz der Kraftbildung stark ins Gedränge kommt, weshalb man sich damit tröstet, daß der Geschichtsunterricht einen Wechsel auf Sicht bilde, den der Staatsbürger später einlöse. Pestalozzi konnte allerdings den Wert der Geschichte nicht fassen, aber Herbart, der für die Bewältigung der Schwierigkeiten dieses Faches die Hauptarbeit in der Bereitstellung des nötigen Rüstzeuges geleistet hat, konnte das Wort sprechen: die Geschichte ist die Lehrmeisterin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen diejenigen die Schuld, die die Geschichte lehren sollen. Seitdem wurde die Methodik sehr vervollkommnet. Das Kind, das einer Heimat, einem Stamme und Volke angehört, bedarf schon aus Gründen der Individualität dieses Faches, weil es sonst eines Umganges in nationaler Beziehung entbehren müßte, und die hohe Aufgabe, ihm deutsche Männer vorzuführen, mit denen es in ein Gemütsverhältnis treten soll, verbleibt der deutschen Geschichte. So wird die allgemeine Menschenschule zur deutschen Schule, und so wird auch erst der Grund gelegt zum Verständnis und zur Schätzung der Volkseinrichtungen.

Aber auch aus einem anderen Grunde benötigen wir dieses Unterrichts. Das Kind soll die Maßstäbe, die es in der Religionslehre empfangen, anlegen lernen an die Männer seines Volkes, die ihm näher stehen als

biblische, und soll gleichsam in der Tat die Probe auf den Religionsunterricht liefern, indem es Beurteilung übt, ohne die höchste Autorität zunächst mit in die Wagschale zu werfen, damit Zeugnis ablegend, daß es urteilen kann aus Gottes Geist heraus, der in ihm eingezogen sein soll.

Pestalozzi meint, die geschichtlichen Personen und Verhältnisse lägen zu weit zurück, als daß sie dem Verständnis aufgehen könnten. Allein das in der Gegenwart Vorfindliche, worin alles historisch Gewordene zugleich neben und ineinander besteht, das soll verständlich sein? Unsere Verhältnisse sind verwickelter als die früheren. Darum können diese als die einfacheren zur Veranschaulichung der jetzigen benutzt werden, natürlich mit Benutzung des heimatlichen Materials. Und für die Anordnung dieser Heimatkunde haben wir Ordner und Wegweiser in der Geschichte.

Wie schön sorgte dann Ziller für die Fruchtbarmachung dieses Faches, indem er einen Vorkursus einrichtete, der erst zwölf uralte kleine Geschichten aus der Kindheit unseres Volkes heranzieht, um sodann die zusammenhängende Geschichte eines einzelnen Menschen zu bieten, bevor auf die Geschichte eines Stammes eingegangen und endlich die Sagenzeit unseres Volkes als Vorsaal der Geschichte betreten wird!

Geschichte denkt Ziller nicht in der üblichen Weise der biographischen Methode, die Pestalozzi im Auge hatte und die freilich nicht zur Wertschätzung der in der Geschichte gegebenen sittlichen Verhältnisse kommen läßt, sondern er will Sagen und Gedichte, überhaupt kindliche Quellen benutzt wissen, um im Kinde die Geschichte aufzubauen. Die Biographie bildet den Abschluß, nicht den Ausgang. Wortunterricht liegt Ziller fern.

Unkundige halten aber die anzustellende ethische Beurteilung für ein rechtes Wortzeug. Dem steht unsere Erfahrung entgegen, ganz abgesehen davon, daß Herbart-Ziller nichts in ihr System aufnahmen, was nicht erst von ihnen erprobt war. Denken wir, Armin sollte gelehrt werden. Das Kind bekommt auf der Stufe der Synthese die Konzentrationsfrage vorgelegt: War es recht, daß die Römer in unser Land eindrangen? War es recht, daß die Deutschen die Römer angriffen? Hat Armin in allen Dingen recht getan? — Als analytisches Material (Anschauungsunterricht) hat man nicht nur unsere Kolonien sondern auch den Fall aus der Heimat benutzt, daß ein sehr starker, gewalttätiger bewaffneter Mann mit Hilfspersonen in unser Haus eindringen, darin schalten und walten wollte, wie es ihm beliebte, und vor Erpressung, Bedrohung, Tyrannisierung der Eltern, vor Schlägen und Tötung nicht zurückschreckte. Wie sich da die Eltern der Kinder zu helfen suchten? — Da soll sich kein Urteil regen? Das soll Wortzeug sein? — Aber damals gab es keine Polizei, keine Wehrmacht in unserem Sinne usw. Die Römer werden beurteilt nach der Idee des

Rechts und der Billigkeit, die Deutschen bei ihrer Notwehr nach der Billigkeit, der Vollkommenheit und der inneren Freiheit. Auch unsere Kolonialpolitik muß beurteilt werden. Oder sollen das Heidentum mit seinen Schatten- und das Christentum mit seinen Lichtseiten nicht so geboten werden können, daß ein Urteil aus dem Gemüt hervorbricht? Es kann nicht verzichtet werden, einen Karl zu werten, wenn er seine Gemahlin verstößt, das Erbe der Kinder Karlmanns an sich reißt und seinen Schwiegervater mit Krieg überzieht. Und wie soll das Kind ihn den Großen nennen können, wenn es nicht die Rechtfertigung findet in der Einsicht in die sittlichen Verhältnisse, die in der Geschichte zutage treten? Das Betragen Ottos gegen seinen Bruder ist doch wohl der Beurteilung zugänglich wie nicht minder seine stramme Regententätigkeit, die den Erfolg bei Augsburg sicherte. Man erspare uns weitere Beispiele, die in Menge naheliegen, und bedenke nur noch, was das später für Staatsbürger sein sollen, die nie angefangen haben zu urteilen weder in der Volks- noch in der Fortbildungsschule. Sollen sie Demagogen und Parteibüffeln ausgeliefert sein? Nein, die Tat des deutschen Mannes ist nichts ohne den deutschen Geist, der vor allem aufgeweckt ist zum sittlichen Urteil.

Die Pädagogik der Tat erhofft viel von der Feier geschichtlicher Gedenktage und mit Recht; denn die Lernschule hatte im Einverständnis mit dem Zeitgeist für so etwas noch keinen Sinn und keine Zeit. Aber, verlangt denn gerade die Zillersche Pädagogik nicht schon längst (Zillers Grundlegung, Materialien, Willmann, Barth) und wieder neuerdings (Artikel: Gedenktage von Zillig in Reins Encyklopädie), daß in dieser Beziehung Wandel geschaffen werde? Und wenn man die Beurteilung in Geschichte verwirft, wie will er dann die Feier angemessen vorbereiten, und wie soll der Lehrer seine Rede eindrucksvoll gestalten, was sollen die begleitenden Lieder und Gedichte für einen Inhalt haben? Gibt man aber bei Schulfeiern die Beurteilung zu, jedoch nicht beim Unterrichte, so gliche das den Tropfen auf einem heißen Steine. — Wollte man noch weitere „Betätigungen" im Sinne der voluntaristischen Psychologie ausführen, so müßten wohl Schülerbataillone geschaffen werden, die Jungen müßten als Wähler zur Urne schreiten, aber auch die Mädchen, sie müßten einen gesellschaftlichen Rang einnehmen, einen Beruf ausüben, Steuern zahlen? Oder wie soll sonst die „Tat" gepflegt werden? —

VII.

Man tadelt weiter an Zillers Pädagogik, daß im Gesinnungsunterricht die intellektuelle Bildung zur bloßen Magd der sittlichen degradiert und daß dadurch nicht nur ihre besondere Aufgabe vernachlässigt, sondern

auch das ihr aufgenötigte außer ihr liegende Ziel nicht erreicht werde. Die Erkenntnis schaffe nicht den Willen. Hohe Ausbildung des Intellekts schließe Niedrigkeit der Gesinnung nicht aus; auch Schlaffheit des Willens könne mit hoher Intelligenz verbunden sein.

Bei der Behandlung des Thermometers wurde schon zu zeigen versucht, daß die Naturkunde ihrem Zwecke nicht entfremdet, sondern daß im Gegenteil die Auffassung durch den ethischen Bezug recht eindringlich wird. Das ist keine Degradierung eines Faches, wenn aus Gründen der Persönlichkeitsbildung Maßnahmen getroffen werden, daß mit den leitenden Gedanken eines Menschen alles in Beziehung gebracht wird, was ohne Unterordnung nicht möglich ist.

Freilich wird durch Erforschen der Wahrheit die Sittlichkeit nicht selbst geübt, denn wir sehen Männer der Wissenschaft trotz regen Forschungseifers sich nicht immer sittlich bewähren. Aber indem der Schüler durch Jahre hindurch neben einem Gesinnungsunterricht, in dem ihm Wahrheitreden zur Pflicht gemacht wird, angehalten wird, nur auf das seine Aussagen zu beschränken, was er mit den Sinnen erfahren, und nicht weiter seine Forschungsergebnisse auszudehnen, als soweit wirkliche Denkarbeit ihn geführt, und sich an der Grenze seines Denkens ruhig bescheiden lernt, so wird ein Geisteszustand gepflegt, der dem, was innere Freiheit heißt, wenigstens ähnlich ist. Darum bereitet echte Erkenntnistätigkeit aufs Sittliche vor, und wenn dieses schon in etwas errungen ist, wirkt sie unterstützend, daß es verharrt. Damit geschieht aber der Wissenschaft nicht Eintrag, sondern sie erfährt nur die rechte Förderung, wenn der Schüler beim Forschen durch eine Gewissenspflicht gebunden ist, soll ihm doch Religion ein Prinzip des Fortschritts werden.

VIII.

Es soll nun noch der Behauptung entgegengetreten werden, daß die Zillerianer durch rein intellektualistische Maßnahmen die Aufgabe der Erziehung restlos lösen wollten. Zillers Pädagogik ist nicht rein intellektualistisch, das wurde schon gezeigt. Zwar wird beim Unterricht zunächst mit Vorstellungen gearbeitet; und niemand, der Unterricht gibt, vermag es anders anzustellen, wenn sein Beginnen den Namen Unterricht verdienen soll. Aber schon das Ziel, das der Unterrichtsarbeit gestellt wird, fordert die Willenstätigkeit heraus, nnd sie soll durch die Kunst des Unterrichts, wobei nicht mit willkürlicher Aufmerksamkeit gerechnet wird, erhalten werden, bis durch Anspannung der Kräfte das Ziel erreicht, die Lösung eingetreten ist. Der gelingende Auffassungsvorgang erzeugt Lustgefühle und Wertschätzungen, die Willensansätze werden und in Tat übergehen, wenn Gelegenheit ist. Zudem

haben wir noch die Zucht als Erziehungsmittel. Das nur intellektualistisch zu nennen, zeigt Mißverständnis.

Aber Ziller maßt sich so wenig wie Herbart an, die Aufgabe der Erziehung bei jedem Kinde lösen zu können. Sie erkannten einerseits die hohe Bedeutung der Gewöhnung und verkannten andererseits nicht die Aufgabe der Kirche. Allein auch die Schulerziehung stößt auf Schranken und Schwierigkeiten, worüber Ziller in seiner allgemeinen Pädagogik und in seiner Einleitung zur allgemeinen Pädagogik abhandelt (§§ 8, 12, 14). Manche Ausführungen der „Modernen" lassen die Auffassung sich bilden, als ob die Herbart-Zillersche Pädagogik im letzten Vierteljahrhundert geherrscht, aber nicht im stande gewesen wäre, die Unnatur der Schule zu beseitigen. Sie habe sich also in der Praxis nicht bewährt. Hier kehrt ein alter Vorwurf wieder, dessen Haltlosigkeit nicht besser gezeigt werden kann als dadurch, daß bis heute wohl kein Lehrer einer öffentlichen Schule behaupten könnte, er erfreue sich der Vorbedingung pädagogischer Wirksamkeit, der methodischen Freiheit, nicht als Willkür, wie sie oft verstanden wird vom jüngeren Geschlecht, sondern in dem Sinne, daß er den Forderungen der Psychologie folgen dürfte, ohne daß ihn auf der einen Seite Schranken, auf der anderen Überfülle des Lehrplans hinderten, und ohne daß er für Bereithaltung so und so vielen Paradewissens für Prüfungen zu sorgen hätte, sowie die übliche Zensur mit ihrem Gefolge mannigfacher Schäden ausführen müßte. Auch bildete man die Lehrer nicht so vor, daß sie mit Überzeugung an die Ausführung Zillerscher Ideen hätten gehen können. Ferner schuf man nicht Einrichtungen für die Anbahnung praktischer Bildung, und das Schulleben kann bis jetzt durch das Übergewicht der Stoffmassen fast gar nicht gedeihen. Endlich bedürften wir bei der Schwierigkeit des Lehrgeschäftes mehr Schulpfleger, die die natürliche Gelegenheit des Kindes vor allem anerkennen und mit Wegweisungen an die Hand gehen. Wer den Seelen dient, weiß, daß man nicht alle Erfolge auf einem Präsentierteller aufwarten kann. Die „Pädagogik der Tat" könnte vielleicht einmal sehr in Verlegenheit kommen, wenn sie als Maxime aufstellte, Leistungen um jeden Preis zu erzielen.

Ziller war soviel Realist, die Dinge so anzuschauen, wie sie liegen, weswegen er sich gar nicht recht getraute, eine baldige Möglichkeit rein pädagogischer Behandlung der Schulsachen zu hoffen. Jedenfalls sollten aber die Lehrer nicht schuld sein, daß die pädagogische Gestaltung des Lehr- und Erziehungsgeschäfts immer wieder hinausgerückt wird.

IX.

Die „Pädagogik der Tat" läßt die Grundsätze unangedeutet, nach denen sie ihren Lehrstoff ausgewählt und angeordnet wissen will. Woher

nimmt man das Viele, das zur Fortführung des dem einzelnen Unterrichtsfache entsprechenden Gedankenkreises führen soll? Aus der Fachwissenschaft? Fallen die Ausgangspunkte der Wissenschaft mit den Ausgangspunkten des psychischen Entwicklungsganges zusammen, den der kindliche Geist zu durchlaufen hat, um sich zur Wissenschaft zu erheben?

Man nennt Zillers Lehrstufen peinlich ausgetüftelt und pedantisch ausgeklügelt. Wir zeigten, daß Ziller nur ausführt, was Pestalozzi wollte, aber auf Grund einer wissenschaftlichen Psychologie und zur Erreichung ethischer Zwecke. Gerade die Kleinarbeit, die Ziller geleistet hat, seine Fingerzeige für einen psychologischen Unterricht sind ein Verdienst und bedeuten einen Fortschritt gegenüber Herbart. Wer aus Pestalozzi lernen wollte, wie man lehren soll, würde vergebens suchen, er käme, wenn er seinem Hauptwerke folgen wollte, erst recht in den Wortunterricht hinein. Wenn man aber heutzutage auf eine ausgebaute Theorie verzichten zu können glaubt, so gibt man damit einen Gradmesser für die Güte der Praxis an die Hand. Ziller erkannte an, wo er Gutes fand, er schätzte Pestalozzi und Fröbel, ohne ihre Schwächen zu verkennen, die er in der Grundlegung aufzeigt. —

Schluß. In der „Pädagogik der Tat" tut sich gegenüber der „Pädagogik der Gesinnung" ein Gegensatz auf, der unüberbrückbar sein wird, weil die Weltanschauungen gegensätzlich sind. Der alte Gegensatz von Aristoteles und Plato taucht vor unserem Auge auf, an welch letzteren Herbart anknüpfte, während die moderne Richtung an Aristoteles erinnert, bei dem der Mensch ein politisches Tier ist, und der auch lehrte, daß der theoretische Verstand keine Triebfeder enthalte, die uns in Bewegung setze; was uns zum Handeln treibe, sei das Begehren. Durch Übung und Gewöhnung werde das Gute erlernt, während Plato aussprach, daß die Idee auf denjenigen einen tiefen, unvergeßlichen Eindruck hervorbringe, der sie in ihrer wahren Schönheit einmal erblickt habe. Von ihrer Schönheit und Vortrefflichkeit überzeugt, kann er nie wieder von ihr loskommen. (Ziller).

Die geplante Richtung ist die gerade Umkehrung der bisherigen Pädagogik, die von der allgemeinen Bildung zu Fachbildung schritt, während hier der Mensch erst brauchbar gemacht werden soll, um sich dann zum Idealen zu erheben, entgegen der Erfahrung, daß Menschen, die nur aus mittelbarem Interesse oder aus Begehren handeln gelernt haben, sich nie mehr zur rechten Anerkennung idealer Wahrheit aufschwingen können, weil sie nie uninteressiert, immer nur unter dem Gesichtspunkt der Verwendbarkeit streben gelernt haben. Wenn unsere Familien vor allem eine Ausbildung ad hoc verlangten, so träfe sie die Verurteilung Goethes, der schreibt: „Nicht allen Menschen ist es eigentlich um Bildung zu tun. Viele wollen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden oder ein Rezept zu irgend einer Art von Glückseligkeit",

und die von höchster Stelle geschaffene ethische Autorität hätte das Recht, die Eltern an ihre heilige Pflicht gegenüber ihren Kindern zu erinnern.

Die Pädagogik Zillers, namentlich auch in ihrem Ausbaue durch P. Zillig, bedeutet eine wahre Pädagogik der Tat; denn die ganze Schularbeit soll dem Kinde ein Bild geben, wie der Mensch und Bürger zu arbeiten hat, aber nicht nur nach seinen Trieben, sondern nach ewig gültigen Gesetzen, die in der Gesinnung zur Anerkennung gekommen sein müssen. Darum wird trotz aller Gegenwirkung nur die Pädagogik eine Zukunft haben, die im Kinde eine Macht aufrichten will zuerst in den Gedanken. Denn das Stärkste auf der Welt ist doch der Gedanke. —

Idee und Amen. Suchen und Finden.

Eine religiöse Betrachtung.

Von O. Flügel.

Idee und Amen (Wahrheit) sind nach Lazarus die am meisten verbreiteten Fremdwörter unter den gebildeten Völkern. Das eine ein griechisches, das andere ein hebräisches Wort. Indogermanischer Geist und semitischer begegnen sich hier wie Suchen und Finden. Wie mannigfach auch das Wort Idee oder Ideal gebraucht wird, immer ist damit ein Suchen, ein Streben verbunden und zwar ein Streben nach etwas Höhern, nach etwas, das man noch nicht erreicht hat und wohl auch niemals ganz erreichen wird. Selbst den unvernünftigen, ja den leblosen Dingen ist nach Plato, dem Urheber der Ideenlehre, ein Streben eigen, die ihnen eigentümliche Idee darzustellen, ja das ganze irdische Dasein ist nur Nachahmung einer Idealwelt. Noch vielmehr gilt dies vom Menschen. Das Griechenideal ist, alle natürlichen Triebe zu bejahen, aber sie in Harmonie zu halten. Ja man darf sagen, diese Aktivität, diese Lebensbejahung, dies Streben, seine Kräfte zu entfalten, gehört zum Charakter nicht bloß der Arier, sondern aller Völker als Kulturträger.

Anders die Völker, soweit sie vom Buddhismus ergriffen sind. Da stellt sich der Lebensbejahung die Lebensverneinung, dem Streben das Ertöten alles Strebens entgegen. Sie kennen keine Idee, die es wert wäre, daß man sein Streben darauf richtete, höchstens die Idee des Nirvana, und dieser nähert man sich nicht durch Streben und Wollen, sondern durch Aufhören zu streben, durch Loslassen von allem Erstrebenswerten. Töten des Willens ist schon viel zu aktiv gedacht, töten der Begierden erfordert schon

Willen und Kraft. Nein, nur Aufhören, Ablassen, Dulden, Verneinen, Nichtwollen ist das Ziel, wenn man von einem Ziele reden darf.

Selig die Leid tragen, dem muß auch der Buddhist zustimmen. Jesus läßt aber unmittelbar darauf folgen: selig die hungern und dürsten nach Gerechtigkeit. Nein, sagt der Buddhist: „Wer losläßt vom Durst, dem verächtlichen, von dem fällt das Leid ab, wie die Wassertropfen von der Lotosblume. Des Durstes Vernichtung ist Vernichtung alles Leids.“ Verneine auch den Durst nach Gerechtigkeit. Wer Böses hat besiegt und Gutes, beider Bande abgelegt, Leidlosen und Lasterlosen, diesen nenn' ich Bramana.

Selig die Sanftmütigen, dem stimmt auch der Buddhist zu. Aber die Verheißung, das Erdreich besitzen, wäre für ihn eher ein Fluch als eine Verheißung.

Betet. Das tun auch die Buddhisten und zwar im Übermaße. Man lese die Schilderungen bei Swen Hedin, wie Tausende ihr ganzes Leben nichts anders tun als zu beten: Om mani padme hum; wie viele sich jahrzehntelang einmauern lassen, um durch nichts gestört zu werden im Hersagen dieser Gebetsformel. Betet, spricht auch unser Heiland, läßt aber unmittelbar folgen: suchet. Wer sucht, legt die Hände nicht in den Schoß, faltet nicht die Hände wie ein Betender. Der Suchende muß die Augen auftun, muß Hand und Fuß rühren, kurz, muß streben, hat ein Ziel im Auge, das er erreichen möchte. Es ist gesprochen ganz im Sinne der Leben bejahenden Völker, wie sich ja ein männliches Christentum in allen Ausdrücken kund gibt, die vom Kämpfen, Laufen, Ringen, Feueranzünden, Bauen, Hungern, Dürsten u. a. hergenommen sind.

Hier hält es das Christentum mit der Idee und dem Streben danach. Also auch nach der Idee der Wahrheit, des Lichts, mit dem Suchen, Forschen und Prüfen.

Das Griechentum hat gesucht, aber nicht gefunden, geforscht, geprüft, aber nicht erreicht. Als höchste Weisheit des Weisesten galt das Wort: ich weiß, daß ich nichts weiß. Und als längst die Blüte griechischer Forschung und Weisheit verwelkt war, kennzeichnet der Apostel Paulus noch die Griechen als solche, die nach Weisheit fragen und begierig sind zu hören, wo etwa eine neue Weisheit verkündet wird. Aber er muß auch von ihnen und den ihnen ähnlichen klagen: sie lernen immerdar und können nimmer zur Erkenntnis der Wahrheit kommen (2. Tim. 3, 7).

Das gilt auch heute noch von gar vielen. Mit Genugtuung nennen sie sich Sucher, Wahrheitsucher, Gottsucher. Das Suchen und Forschen nach Weisheit gilt ihnen mehr als die Wahrheit und Weisheit selbst. Suchen ohne zu finden, ja ohne die Aussicht zu finden! „Wir sind die Sehnsucht“, sagen sie, wir sind als Märtyrer dazu verurteilt, immer suchen zu müssen,

ohne zu finden. Von des Gedankens Bläſſe angekränkelt ſuchen wir im Irrgarten eigner und fremder Meinungen. Die Wahrheit flieht vor uns. Gott läßt ſich nicht finden.

Wie ſuchen ſie? Suchen ohne Ausſicht des Findens, was iſt es anders als ein Wollen ohne Hoffnung auf Erfolg, alſo kein Wollen, kaum ein Wunſch, jedenfalls kein ernſtes Suchen.

Was ſuchen ſie? Nicht den lebendigen Gott — der läßt es dem Aufrichtigen gelingen — ſondern eben nur eine blaſſe Idee, ein unbeſtimmtes Ideal von Weltſeele und Seelenbefriedigung.

Wo ſuchen ſie? Nicht wo Gott zu finden iſt, wo er ſich offenbart. „Suchet in der Schrift.“ Sie ſtehen vor der Pforte und wagen nicht ſie zu öffnen.

Dem Chriſten iſt mehr verheißen. Ich bin die Wahrheit, ſpricht unſer Herr, wer mir nachfolget, wird nicht wandeln in Finſternis, ſondern wird das Licht des Lebens haben. Wer da ſuchet, ſoll finden. Das liegt im Worte Amen (Wahrheit). Jeſus ſelbſt wird Amen genannt (Offb. 3, 14), und ſeine Reden leitet er oft ein: Amen, Amen d. h. Wahrlich, wahrlich.

Das iſt die notwendige Ergänzung zur Idee, wie Finden das Suchen ergänzt.

Die Idee iſt überall auf das Höchſte gerichtet. Die Idee der Wahrheit oder Weisheit iſt der Gipfel aller Wahrheit, nach dem der Menſch zu ſtreben vermag. Aber kann er finden, was er zu ſuchen nicht umhin kann? Je höher, je weiter die Idee der Wahrheit und Weisheit den Blick ſpannt, und je mehr ſie zum Suchen auffordert, um ſo mehr fühlen wir: unſer Wiſſen iſt Stückwerk, das Ideal iſt unerreichbar.

Da tritt nun das göttliche Amen ein. Die Unterweiſung des Evangeliums läßt uns nicht immer finden, was wir ſuchen, aber ſie ſtillt das Suchen, nicht indem ſie alle unſre Fragen beantwortet, nicht indem ſie alle Geheimniſſe offenbart, nicht indem ſie alle Rätſel löſt, ſondern indem ſie uns die Gewißheit gibt, die Rätſel ſind lösbar, nicht nur lösbar, ſie ſind gelöſt, nicht nur gelöſt, ſondern ſo gelöſt, daß, wo wir ſie einſt durchſchauen werden, wir bekennen müſſen: es iſt alles wohl gemacht.

Die Idee der Gerechtigkeit ſteigert dieſe bis zur höchſten, göttlichen Vollkommenheit, nach der wir ſtreben ſollen. Ja, es ſoll gar kein Suchen, kein mühſames Finden, kein Sich-ab-ringen mehr ſein, was uns als Gerechtigkeit ſchmücken ſoll, ſondern etwas ſo Natürliches, ſo Selbſtverſtändliches, wie die gute Frucht, die der edle Baum bringt.

Aber eben dieſes Ideal ſchlägt alle wirkliche Gerechtigkeit auch der Beſten nieder: nicht daß ich ſchon vollkommen ſei oder es ergriffen hätte. Wiederum tritt hier das göttliche Amen der Idee zur Seite. Nicht allein

daß sie Reue für Sühne, das gute Wollen für die Tat gelten läßt. Sie gibt uns auch die Gewißheit, daß unsere Unvollkommenheit ergänzt, bis zum Ideal erhoben werden soll: Ihr werdet sein wie Er.

Die Idee steigert unsern Wunsch nach Glück bis zum Verlangen nach Seligsein. Wer fände hier aber das ganz, was er sucht! Wer hätte denn in seinem Hause, in seinem Amte, in seiner Freundschaft, in seinen Leistungen wirklich alles gefunden, was er suchte! Zu allen diesen Enttäuschungen kommt dann noch das ganze Heer des eignen und fremden Leides, das man sucht fernezuhalten und zu vermeiden.

Was tut nun das göttliche Amen? Die himmlische Weisheit nimmt nicht die Last, sie möchte sie jedoch erträglich machen, einmal damit wir hier nicht volle Sättigung erwarten, sondern trachten nach dem, was zukünftig ist. Zum andern: in ihrem Lichte sehen wir auch Licht in dem, was finster ist, glauben an einen Zusammenhang, wo wir nur Stückwerk erkennen, werden gewiß: Sein Tun ist lauter Segen, Sein Gang ist lauter Licht.

Wenn Paulus hinschaut auf die drei Ideale: für das Denken nämlich die volle Erkenntnis, für das Wollen die volle Heiligkeit, für das Fühlen die volle Seligkeit — da muß er, und mit ihm jeder Christ bekennen: nicht daß ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei. Blickt er aber auf den Weg, der dahin führt, so redet er, und mit ihm darf es jeder Christ tun, ganz anders. Da ist er kein Sucher mehr, sondern einer der gefunden hat; der nicht mehr fragt, forscht, zweifelt, prüft, sondern der da sagt: ich weiß, ich bin gewiß, ich habe das Rechte ergriffen, ich habe den Grund gefunden, habe den rechten Weg betreten. Ich bin schon selig, wenn auch nur erst in Hoffnung. Es ist das Amen, was er in sich spürt ebenso gewiß, wie das Streben nach der Idee. Beides zugleich fühlt er: das Jagen nach der fernen Idee und die ruhige Sicherheit des Amen.

Idee und Amen. Suchen und Finden. Die göttliche Wahrheit stillt das Suchen, nicht indem sie es unterdrückt, aber auch nicht, indem sie hier finden läßt, was wir suchen. Sie löst nicht die Rätsel, aber sie erlöst von dem aussichtslosen Suchen. Sie gibt nicht Befriedigung, aber Frieden. Sie fügt zur Idee das Amen.

Das Gleichnis vom verlorenen Sohn — und seine neueren Ausleger.[1])

Von Hauptlehrer Ley, Großenbaum, Edk. Düsseldorf.

A. Einige Vorbemerkungen.

Vor Jahren hörte ich einen damals viel genannten und in der Kirche kraftvoll wirkenden Prediger, wie er fortlaufend Predigten über das Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus hielt. — Obgleich ich wenig vertraut war mit neurer, wissenschaftlicher Exegese, kamen mir ungesucht und ohne Anregung von seiten der jüngeren Schriftausleger die ersten Zweifel an der Methode des Redners. Seine Methode war es, die es ihm zweifelsohne möglich machte, eine ganze Reihe von Predigten über denselben Abschnitt zu halten. — Seine Art aber war die: er deutete jeden Zug des Gleichnisses und konstruierte mit einiger Phantasie und aus seiner gesamten Dogmatik heraus allerlei abgerundete und in sich abgeschlossener Einzelbilder und Einzellehren. Ich hätte gar nichts darin gefunden, wenn er den logischen Möglichkeiten gefolgt wäre, zu denen das Gleichnis Veranlassung gibt und etwa mit weitausmalender Situationsschilderung das Leben des Reichen und des Armen auf dieser Erde vorgeführt hätte. Aber bedenklich wurde die Sache, als er sich ein ähnliches von den Jenseitsdingen erlaubte. Damals erschienen mir seine Schlußfolgerungen in betreff transzendentaler Dinge äußerst gewagt, und immer wieder fragte ich: Hat Jesus das alles auch nur einigermaßen sagen wollen? Oder kommt es dem Herrn auf einen Hauptgedanken, auf einen Kulminationspunkt an. — In diesem Zusammenhang möchte ich kurz auf den Wert und die Bedeutung einer immer mehr zur Geltung kommenden historischen Schriftauffassung hinweisen, die stets bestrebt ist, den historischen Hintergrund, das Zeitgeschichtliche und Zeitgemäße zu betonen. Sie ist selbstredend erst dann zur Geltung gelangt, als eine starre Verbalinspirationstheorie gefallen war. In früheren Zeiten gebrauchte man die Bibel gewissermaßen als ein religiöses Lexikon, das nur aufgeschlagen werden mußte und nun ohne weiteres funktionierte. Heute fragt man erst: Was sagt diese oder jene Stelle der damaligen Zeit im Zusammenhang des ganzen Textes — und dann: Was hat sie nun uns zu sagen? — Eine historische Auslegung wäre u. a. U. notwendig zur Erklärung von „Abrahams Schoß" gewesen.

Daß Jesus diesen zeitgemäßen Ausdruck, der als die gebräuchliche Form für die Seligkeitsvorstellung einer orientalischen Ausmalung entsprungen

[1]) Es soll versucht werden, unter dieser Überschrift die wesentlichsten der heutigen theologischen Streitfragen zu berühren.

war, aufnahm, um über diese Dinge reden zu können, ist selbstverständlich. Darin war er ein Kind seiner Zeit und ein Heiland für seine Zeit. — Der Herr Pastor aber mußte daraus eine Lehre vom Kinderhimmel und von der Fortentwicklung der Seligen unter der Aufsicht und Führung eines Patriarchen und Propheten zu konstruieren, die ich nur durch eine fröhliche Kühnheit erklären kann. Auch mußte er, daß aus dieser seiner Erklärung heraus das Hinscheiden derjenigen Gottesmänner zu verstehen sei, die in der Fülle der Kraft abgerufen würden.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Heute ist man auf positiver und liberaler Seite darin einig, daß die Gleichnisse dazu dienen, nur einen Gedanken anschaulich und einleuchtend zu machen, und daß die Verwertung der Einzelzüge als Sonderwahrheiten zu unterlassen ist, um nicht in Phantastereien und Schwierigkeiten zu kommen. — Diese Methode ist von Jülicher angeregt worden, und sie hat von positiver Seite ein Buch von Eberhardt (Bartholdi, Wismar) zur Folge gehabt.[1]) — Auch ist man darin einig, daß man „für Unterricht und Predigt die allegorische Anwendung ausschließen muß, die in der Bildhälfte der Parabel allerlei Grundsätze und Offenbarungen Jesu findet, von denen freiere unbildliche Worte nichts zu sagen wissen". Ebenso falsch ist es, wenn man aus seinen Ausführungen naturwissenschaftliche oder wirtschaftliche Dinge herausholen will, da er doch nur die Verhältnisse seiner Zeit schildert.

Ferner sei bemerkt, daß man die Gleichnisse Jesu in reine Parabeln und Allegorien und ferner in Beispielerzählungen einteilen muß, von denen die ersteren schöpferische, dichterische Gebilde sind, die andern dagegen als aufgenommene und zu Heilswahrheiten passende Begebenheiten aus der Erfahrung Jesu heraus anzusehen sind. (Parabelgruppe: Matthäus 13. — Gleichnis von dem ungerechten Haushalter als Beispielserzählung.) — Geradezu großartig in Form und Aufbau sind beide.

Auch das ist mir immer recht wertvoll: Jesus ging sehend durchs Leben. Kein Weltabgekehrter, sondern ein Sehender, der alles auf den Vater und auf sich und auf das Reich Gottes hin ansah. Ach, daß wir solche Art verstünden! Wie groß und gottesherrlich wurden ihm kleine Dinge! Und wie offen und ruhig und klar sah er mitten ins Leben, wie nüchtern und doch wie liebend sah er die Menschen an in ihren großen und kleinen Lebensbeziehungen. Und es mußte ihm alles dienen. — Wir dagegen leben in dem elenden Gebundensein, alles auf uns und unsere Interessen anzusehen. Ja, Jesus und wir: welche Gegensätze!

---

[1]) Ich weise noch hin auf Weinels Schrift über die Gleichnisse. Verlag von Teubner in Leipzig. A.

B. Eine theologische Schwierigkeit und ihre Lösung.

I.

Der Grundgedanke des Gleichnisses vom verlorenen Sohn ist zweifelsohne dieser: Gottes erbarmende Liebe wird in vollem Maße dem umkehrenden, reuigen Sünder zu teil. Sobald man aber diesen Hauptgedanken herausschält, entsteht eine Schwierigkeit, deren Lösung zu mancherlei Versuchen geführt hat. — Es entsteht sogleich die Frage: Wie verträgt sich diese Lehre mit derjenigen von der Mittlerschaft und dem Sühntode Jesu. — Die liberale Theologie hat aus den fehlenden Möglichkeiten zur Formulierung und zum Ausbau der Lehre von der Mittlerschaft gerade dieses Gleichnis als ein überaus beweiskräftiges Argument für ihre Dogmatik angesehen. „Jesus hat nicht daran gedacht, sich für einen Vermittler zu halten. Nicht um Christi, des Gestorbenen willen, nimmt Gott (nach Luk. 15) den Sünder an, sondern weil er gar nicht anders als vergeben kann, weil es ein armes, liebes Kind ist, das ihm naht." (Jülicher.[1])

Auf positiver Seite half sich eine veraltete, durch die Verbalinspirationstheorie bestimmte Exegese über die Schwierigkeit dadurch hinweg, daß sie alle Züge der Erzählung deutete, um die Lehre von der Mittlerschaft dadurch zu retten. Allerdings kam sie dadurch zu nicht unbedenklichen allegorischen Verkehrtheiten, ja zu Geschmacklosigkeiten. So wurde z. B. „das Gewand, das der heimkehrende Sohn empfängt, als das aus dem Feuer des Geistes gefertigte, im Wasser der Taufe gewebte, gedeutet. Den Ring deutete man als das Geistessiegel. Man fand in dem Lamm, das ihm zu Ehren geschlachtet wurde, einen Hinweis auf Jesu Kreuztod". — Diese Methode fiel selbstredend, nachdem sich die Ansicht von dem Wert des Hauptgedankens durchgesetzt.

Andere haben sich über die Schwierigkeit in folgender Weise hinweg geholfen. Sie sagen: Wir lassen den Grundgedanken stehen und formulieren ihn dahin: Jesus will hier weiter nichts sagen, als was der Grundgedanke sagt, nämlich: Gott vergibt dem reuigen Sünder. Die Bedeutung der Mittlerschaft hat Jesus erst zum Schlusse seines Lebens klar erkannt und erst dann, wenn auch in wenigen übermittelten Stellen, verkündet. Diese Lehre müsse man von anderer Seite her an das Gleichnis heranbringen.[2] — Diese

[1]) „Für die Lieblingsdogmen der Biblizisten von der Rechtfertigung aus dem Glauben allein, von dem Sühntod des Gottmenschen, von der Gewalt des Amtes ist die Parabel leider absolut nicht zu fruktifizieren." (Jülicher.)

[2]) Wenn hier in dem Gleichnis die Sünderliebe Gottes verherrlicht wird, so ist damit weder gesagt, daß alle Züge desselben in der dogmatischen Lehre, noch daß alle Züge der dogmatischen Lehre hier wiedergefunden werden müssen. Warum könnte nicht das Wie der Versöhnung von einer andern Seite hinzukommen? (Niebergall.)

Ansicht erscheint einleuchtend, aber nur auf den ersten Blick. Halten wir wohl an dem Grundgedanken fest, so muß doch auch betont werden, daß das Gleichnis von Jesu in seiner ganzen Größe erfaßt und klar durchdacht ist. Und da steht uns ein Entweder-Oder gegenüber, und die Lösung ist nicht so ganz einfach.

Um zu weiterem Verständnis zu kommen, müssen wir daher einige Momente näher ins Auge fassen, die Nebengedanken genannt werden können im Blick auf den Wert des Hauptgedankens, die aber durchaus nicht nebensächlicher Natur sind, sondern die wesentlich dazu dienen, den Hauptgedanken in ein klares Licht zu rücken. — Zum Verständnis dient zunächst wesentlich die Situation, unter welcher Jesus das Gleichnis erzählt hat. Er muß sich nach Lukas 15 mit den Pharisäern auseinandersetzen. Und er betont in den drei Gleichnissen den ausdrücklichen Gegensatz von der Liebe und Gnade zu der damals allgemein verbreiteten Lehre von der Selbstgerechtigkeit. — Zur Illustration dient ferner der Werdegang des verlorenen Sohnes und die dadurch erkenntliche Bewertung der Sünde. „Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir, ich bin hinfort nicht wert, daß ich dein Sohn heiße." Also: „gesündigt gegen den Himmel". Der verlorene Sohn erkennt seinen Weg als den Weg der Gottferne, als eine Kette von Verbrechen gegen Gott an. Er erkennt die Sünde an als das, was sie wirklich ist: Trennung von Gott. Und den Maßstab für sein Tun findet er in der Heiligkeit Gottes, welche er durch sein Bekenntnis unbedingt anerkennt. Das aber ist die innere Verfassung, auf Grund deren nach Jesu Verkündigung des Vaters Liebe in Tätigkeit tritt. „Erst da der Mensch Gottes heilige Majestät erfaßt und sie vor ihm steht als eine, die ihm alles sein will, oder ihm nichts ist, und da er zu ihr ein unbedingtes Ja hat, gegenüber seiner eigenen Nichtigkeit, erfährt er auch die Liebe gerade in ihrer ausschließlich, allbestimmenden Kraft." (Prof. Kögel.[1])

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Aber an dieser Stelle tritt eine bedeutsame Frage auf: Woher bekommt der Mensch die Gewißheit der Vergebung? — Die Psychologie der Bekehrung zeigt nach einem bedeutsamen Buche von William James[2]), wie grundverschieden das Erlebnis der Umkehr nach der Individualität, nach den Lebensbeziehungen, nach der Bildung usw. sein kann; aber das ist letzthin das Eigentliche: felsenfeste Gewißheit des Angenommenseins. — Worauf beruht die Gewißheit? Wehe dem Menschen, der sie auf Gefühle gründet, sie schwanken und weichen.

[1]) Das Gleichnis vom verlorenen Sohn. (Bibl. Zeit- und Streitfragen. — 5. Serie, Heft 9.) Diese Arbeit gab mir mancherlei Anregung zu der meinigen.

[2]) „Unsere religiösen Erfahrungen." (Übersetzt von Prof. Wobbermin.)

Hier setzt notgedrungen die Frage nach dem Mittlertum Jesu ein. — Die alte Dogmatik lehrte: Jesus ist der Mittler zwischen Gott und Menschen. Gott verlangt Sühne, und Jesus nimmt die Strafe für die Sünde auf sich, er versöhnt Gott aber einzig durch sein Sterben. Dazu sagt Prof. Kögel: „Solange die Person Jesu in ihrer mittlerischen Stellung zwischen Gott und den Menschen tritt, beide gleichsam voneinander trennend und nur durch sich selbst hindurch die Verbindung beider gewinnend, wird der tiefste Sinn der Erzählung in Luk. 15 verkannt, der gerade darin besteht, daß Gott einem jeden nahe ist, der nach ihm fragt und unmittelbar von einem jeden zu finden ist, der ihn sucht." Eine dogmatische Spekulation und eine dogmatische Korrektheit bringt daher keine Gewißheit.

Um der Lösung näher zu kommen, müssen wir nochmals klar erkennen, unter welchen Umständen das Gleichnis erzählt wurde. Zu Anfang des Kapitels lesen wir: „Es naheten aber zu ihm allerlei Zöllner und Sünder, ihn zu hören. Und die Pharisäer und Schriftgelehrten murrten darüber und sagten: Dieser nimmt die Sünder an und isset mit ihnen." Dies ist die historische Situation für die Entstehung. Und warum hat Jesus das Gleichnis erzählt? Er wollte sein eigenes Tun rechtfertigen. Und der Jesus, der sagen konnte: „Wer mich siehet, der siehet den Vater" und: „Ich und der Vater sind eins", der wollte den Pharisäer kundtun: So wie ich handle, so handelt Gott. — Es gehörte zur Frömmigkeit damaliger Zeit, sich ängstlich von den Unreinen und Sündern fern zu halten. Wie Aufsehen erregend, wie ungeheuerlich erschien Jesu Tun. Aber die Bedrückten atmeten auf. In Jesu Nähe, an seiner Art und an seinem Wesen sahen sie Gottes Herrlichkeit zunächst in seiner Reinheit und Heiligkeit. Bei ihm wurden sie Sünder. „Herr, gehe von mir hinaus . . ." Dann aber erlebten sie die Herrlichkeit der Gnade in der Vergebung. Jesus hat Sünden vergeben auch vor seinem Tode, und sie waren vergeben, denn „in ihm wohnte (— auch während seines Lebens) die Fülle der Gottheit leibhaftig."

Und nun etwas Praktisches. — Wäre Jesus nur der Lehrer und Prophet, wie die liberale Theologie annimmt, so wäre es bei Behauptungen geblieben. Und Leute mit scharfer Selbstkritik und nüchterner Erwägung hätten damals wie heute skeptisch entgegnet: „Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube." Der Glaube will Realitäten, will Geschichte, keine Ideen, keine Lehre, nicht einmal Dogmatik. Er will den, der von Gott gekommen, hinter der Verkündigung sehen. „Erst da der Tatbeweis hinzukommt, erst da in Jesu Gesamtverhalten sowohl, wie in seinen einzelnen Handlungen die Bewährung seiner Verkündigung eintritt, weichen alle Bedenken und Einwände, und es wird im Sünder das Evangelium zur unumstößlichen Tatsache, daß der Majestätische und Allerhabene,

dessen Thron der Himmel ist, sich gerade den Elenden zuwendet und denen, „die zerschlagenen Herzens sind“ (Jes. 66, 1—2). So vermittelt Jesus zunächst durch sein Leben die Vergebung der Sünden.

Es ist viel, was das Leben Jesu in sich schließt. Sein Leben ist mehr als ein Leben. Wir können es niemals einreihen in die Kette der Großen, auch nicht der religiösen Genies. — Nimmer wollen wir glauben, diesem Leben durch eine dogmatische Formel Ausdruck geben zu können oder seinen Inhalt, seine Tiefe erfassen zu können, und doch — es kann im Tiefsten erfaßt nur „dogmatisch“ verstanden werden. Und es bleibt dann bei dem schlichtgewaltigen Akkord: „Gottes und Marien Sohn...“ — Auch können wir nicht lassen von dem, was durch den Begriff: Mittler ausgedrückt werden soll. Zunächst nicht im Blick auf sein Leben. — „Wir sahen seine Herrlichkeit“, so wurde geschrieben, ehe noch die Lehre mit ihrer Formulierungslogik sich an die Bedeutung des Kreuzes gewagt. Was ist's um Jesu Herrlichkeit, die die Jünger zur Anbetung zwang? Sie sahen zunächst die Herrlichkeit als Majestät. Jesus vermittelte in sich und durch sich Gottes Wesen. Das aber war himmlische Reinheit und Strahlenglanz des Sündlosen. Es war unbedingte, verdammende und richtende Gottesoffenbarung wider die Sünde. — Aber Gottes Wesen hat noch eine andere Seite: die Gnade. Sie wird im Suchen nicht müde, sie wird im Nachgehen und im Erbarmen nicht matt. Sie breitet die Arme aus nach dem Sünder. Mit ihr jubelt der Himmel über den einen, der Buße tut.

Wir suchten eine praktische Frage zu lösen, es war die Frage nach der Gewißheit des Heils. Und wir glauben sie gefunden zu haben — und andere ermutigen uns zur Antwort — in dem, was uns in Jesu „geoffenbart“ worden ist. Offenbarung kommt von Gott her, Menschen können ihre Träger sein, aber sie können sie nicht machen. Daher schätzt die liberale Theologie die Evangelisten durchaus falsch ein, und sie wagt etwas durchaus Kühnes, wenn sie an „die Übermalung des Jesusbildes“ durch die Urgemeinde glaubt. Man möchte mit Rousseau antworten, der im Blick auf die Unerfindbarkeit Christi gesagt hat: „Mein Freund, so erfindet man nicht.“

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Der Jesus der Evangelien, der Jesus, wie er in der ersten Gemeinde bekannt war, den ein Lukas als Begleiter des Paulus gezeichnet und ein Marcus als ein Genosse des Petrus gemalt; nur er gibt dem geängsteten Gewissen die Garantie wirklicher Vergebung. — Ich habe immer den Eindruck, als müsse die liberale Theologie im geheimen Angst bekommen vor den wuchtigen Selbstzeugnissen Jesu. Sie konnten nicht erfunden werden, sie sind zu klassisch, zu originell. — Und, ich muß gestehen: die Erklärungsversuche des Irrenarztes Dr. Lomer und namentlich die des dänischen Theo-

logen Maßmussen, die dem Zuge der Zeit folgend alle Genies nach der psychopathischen Seite hin aufzufassen, und die Jesus in die Reihe der Unnormalen, der Schwärmer, der Geisteskranken einreihen, scheinen mir konsequenter und logischer. Entweder: göttliche Klarheit und Wahrheit in ihm — oder: überspannte, krankhafte Phantasiegespinste.

Der „liberale" Jesus ist zudem und letzthin doch nicht das Produkt einer objektiven Geschichtsforschung, sondern ein Glaubensartikel, der eine Frucht einer naturalistisch-materialistischen Weltanschauung ist. — Diese Richtung geht mit dem naturwissenschaftlichen Dogma der Kausalität an Jesus heran. Und ihr Jesusbild ruht auf dem Trieb, ein Jesusbild in die geschichtlichen Quellen hineinzulesen, das unserm modernen Bedürfnis entsprechen soll. (Prof. Jordan-Erlangen.) Sie kann sich dem Vorwurf nicht entziehen: sie liest ihr „Dogma" in die Quellen hinein. Sie will dem modernen Bedürfnis genügen. „Modernes Bedürfnis!" Ein gewaltig Wort! Was soll man darunter verstehen? — Ist es tatsächlich ein anderes, als das der Menschen früherer Zeiten? Ja und nein. Ja, wenn man auf den Kopf sieht; nein, wenn das Herz spricht. Ja: wenn man von dem Zeitbedürfnis spricht, alle Erscheinungen in den Kausalzusammenhang einzureihen; wenn das hochgeschraubte Ichbewußtsein des Menschen des 20. Jahrhunderts im letzten Grunde das Treibende ist, was den Herren der Erde herrschen heißt über alle Dinge. — Nein aber, und heißschreiend nein, wenn die alte, furchtbar ernste Menschheitsfrage erwacht: wie bekomme ich einen gnädigen Gott? — Dann und nur dann kehrt die Ruhe der Gewißheit in ein schuldmüdes Herz, wenn es an den Jesus glauben kann, von dem wir in ernster Cantate singen: All Sünd' hast du getragen .....

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Daher liegt die Entscheidung in der Frage: Macht die liberale Theologie vollen Ernst mit dem Glauben an die göttliche Liebe? — Möglich ist's, daß Vorhergesagtes nochmals berührt wird, was tut's, wir möchten klare Grenzlinien sehen. Wie gesagt: „Jesus ist ihr der Lehrer, der Gottes Liebe erkennt, und der Prophet, der sie erlebt. Der Offenbarungsbegriff der modernen Anschauung ist durchaus intellektualistisch: er bringt nur Erkenntnisse von Gott. Dabei verkennt sie das Wesen der Religion, sie verwechselt Religion und Theologie. Nach unserer Auffassung ist Religion ein Verhältnis zu Gott, Gemeinschaft mit Gott. Gemeinschaft aber fordert ein wechselseitiges Handeln. Religion kann nur fußen auf der Mitteilung Gottes selbst. Was hilft dem Sünder die Freude an der göttlichen Gesinnung der Liebe, die eben Gesinnung bleibt? Die Behauptung, daß Gott die Liebe ist, ist schon widerlegt, wenn wir nur von der Liebe Gottes hören. Je mehr wir von derselben hören, desto mehr

muß, wenn die Botschaft Eindruck macht, auch der Wunsch entstehen, die göttliche Liebe zu sehen" (Gedanken aus: Das Kreuz Christi und Luk. 15 von Lic. Cremer[1]) Jesus sagt: „Wer mich siehet, der siehet den Vater." — „Und wenn wir nun sehen, wie Jesus mit den Sündern zu Tische sitzt, den Jüngern die Füße wäscht und selbst dem Verräter den Kuß nicht weigert, finden hier nicht die einzelnen Züge des Gleichnisses ihre das Abbild überbietende Verwirklichung? — — — — — — — — — — — — —

Aus der angeschnittenen Frage ergibt sich die andere: Macht die liberale Theologie vollen Ernst mit dem, was durch den Begriff „Sünde" gesagt werden soll? — Es soll uns fern liegen, eine Theorie, eine Formel, ein Dogma über die Sünde aufzustellen. Wie prallen doch die Ansichten über ihr Wesen und ihren Ursprung aufeinander! — Wir fragen nach ihrem tiefsten Sein, oder besser nach ihrer praktischen Erklärung. Und da bedeutet sie das, was der Name sagt: Trennung. — Sie ist ein bewußter Bruch des Gemeinschaftsverhältnisses mit Gott. Sie ist ein selbstverschuldetes Forteilen aus dem Glück des Vaterhauses. Der Mensch sprach zur Sünde: „Ich will ..." und zum liebenden Vater: „Ich will nicht, daß dieser über mich herrsche." Und wenn die Strafe auch in der Sünde selbst liegt, insofern als Gott sie zielstrebig sich entwickeln läßt zur vollen Reife und Ausgeburt, also, daß der Sünder die Schrecken und Wehen der Sünde fühlt, — wenn er in sich schlägt, so führt die Selbstprüfung doch zur Erkenntnis der persönlichen Schuld Gott gegenüber. „Ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir." Bei dieser Erkenntnis beruhigt nimmer ein die Umstände und Verhältnisse erwägendes Entschuldigen. — Da hilft kein Selbstverteidigen, kein Suchen nach eigenen Werten, kein psychologisch-physiologisches Erklärenwollen, keine „pathologische Auffassung". Es bleibt dabei: Los von Gott, das göttliche Du-sollst gilt nicht mehr fernen Zeiten der Hebräer, sondern es erhebt den Anspruch auf Universal- und Ewigkeitsgültigkeit — Gott steht da in seiner Heiligkeit. Und der Mensch kann nichts gut machen. Es ist der Zustand der vollständigen Ohnmacht. Es ist aber auch die innere Situation, da das Evangelium „von dem Bürgen, der da kam, der meine Schuld getragen, die Rechnung auf sich nahm" ein Entgegenstrecken findet. Auch hier sei's nochmals gesagt: nun bringt die Lehre von der Liebe Gottes keinen Trost. Aber, Gott sei Dank, das „Evangelium" ist Tat. — Wir können nichts anders, wir müssen dem gegenüber die moderne Auffassung über die Sünde eine religiös oberflächliche nennen, wenn sie Sünde nicht als einen Bruch des Gemeinschaftsverhältnisses, sondern als Irrtum und Unwissenheit bezeichnet. Diese Anschauung nimmt der

[1]) Beitr. zur Förderung christl. Theol., 4. Heft (Bertelsmann, Gütersloh).

Schuld die Spitze, sie verblaßt und verdunkelt das Klare: „An dir habe ich gesündigt" zu einer Kinderkrankheit, die kraft des Guten im Menschen überwunden werden kann.[1]) Daher gibt diese Richtung offen und versteckt die Parole zur Selbsterlösung. Sünde ist ihr ein Degeneriertsein des Willens; wir müssen zum „ursprünglichen Menschentum" zurück, und ein neu Geschlecht repräsentiert sich den Enkeln. Mag der Weg auch lang sein; da wir doch verzweifelt weit in der Entartung gekommen sind. Aber einer wies uns den Weg: „Jesus von Nazareth". Nun, o Mensch: Exelsior! Wir kommen doch auf den „Weg zum Vater" und zum Vater .... Ja, wenn es so wäre, dann brauchten wir kein Bethlehem noch Golgatha, und der Mensch, der moderne Mensch bekäme den Ruhm der Erlösung.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

II.

Die letzten Gedanken nötigen uns, nun an die Frage heranzutreten: In welchem Verhältnis steht Jesu Tod zu dem Gleichnis vom verlorenen Sohn? — Wir stoßen wieder auf die Schwierigkeit: Wie kann im Blick auf das Gleichnis eine besondere Bedeutung des Todes Jesu festgehalten werden, wenn wir den Grundgedanken der unmittelbar vergebenden Liebe des Vaters festhalten? Die Lösung liegt aber auf derselben, der vorhin bezeichneten Linie. Wir dürfen dabei nur den Tod Jesu nicht isolieren. Er gehört zu seinem Leben, er ist sein gewaltiger Abschluß. Er zeigt uns in seinem Eigentlichen, Gottes und Jesu große Liebe zum Sünder, aber auch die göttliche Gerichtsheiligkeit. — Jetzt ist mir zumute, als unternähme ich ein Unmögliches, und ich möchte meine Feder am liebsten hinlegen. Wer ist auf dem Wege des Denkens und Reflektierens in Golgathas Geheimnisse eingedrungen? Wer kann es, und wer soll es? Wie wenig, wie gar nichts bedeutet eine korrekte Dogmatik gegenüber den geheimnisvollen, tief-wuchtigen göttlichen Gedanken über des Menschen Sünde und Erlösung. Was das Neue Testament darüber zu sagen hat, es ist doch nur ein schwacher Scheinwerfer in den unergründlichen Abgrund der Liebe Gottes. — Ja, wohl „gelüstet die Engel darnach zu schauen", und „voll Erstaunen hingerissen sinnt der hohe Seraph nach", doch auch ihm bleibt es einstweilen ein heiliges Mysterium. Und wenn Menschen im vollen Offenbarungslichte den Schleier des Geheimnisses lüften, dann sind sie eben nicht mehr Mensch. — Ich bekenne mich offen als einen Feind aller dogmatischen Streitereien, sonderlich

[1]) Mit dieser Lehre tritt neuerdings Jatho sehr aggressiv unter die Masse stark suggerierter Zuhörer.

aber, wenn es sich um das Wichtigste, Tiefste, Unergründlichste aller Heilstaten handelt, um Jesu Tod. Und du und ich, wir brauchen im letzten Grunde nichts weiter zu wissen als dies: auf dem Schädelhügel wurde die Liebe Gottes zur höchsten Tat. Ich glaube, alle, die die Gottferne zum Kreuze trieb, sie haben das eine zu sagen: „— — nichts hat mir's Herz genommen, als da ich angekommen auf Golgatha. Gott sei gepreist!" Und sie haben nichts mehr vermocht, als in seligem Schweigen die Liebe Gottes anzubeten. — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Doch, ich habe begonnen zu unserm Thema zu reden, und ich muß es weiterführen. Wir leben nun einmal in einer Zeit des Intellektualismus, wir werden zu Auseinandersetzungen geradezu gezwungen. Nicht nur die Gegnerschaft, sondern auch die Suchenden und Fragenden in den Nöten der Zeit, sie heischen Antwort von denen, die die Wurzeln ihrer Kraft im alten Evangelium finden, auf daß sie, die Zweifler, „festen Grund bekommen in der Lehre, darinnen sie gelehret sind".

Es ist dargetan worden, daß Jesu Leben die Doppelseite des Wesens Gottes — seine Heiligkeit und seine Gnade — durch sein Leben als einer Gottestat offenbaret hat. Das ist aber in höchstem Maße durch seinen Tod geschehen. —

Jesu Gottesheiligkeit richtete sich mit aller Strenge und Energie gegen die Sünde in jeglicher Form. Und damals, wie heute: wenige sind es, die sich von der Reinheit und Heiligkeit richten lassen. Es entsteht die furchtbarste Opposition. Wie furchtbar damals! Sie richtete sich gegen den einzig Reinen und Sündlosen, ja letzthin gegen Gottes Heiligkeit selbst bis zum fanatischen Haß. Dadurch aber stößt die Sünde den Helfer und Heiland von sich, dadurch kam er ans Kreuz. Das ist die eine Seite, die uns auf dem Wege zum Marterhügel klar wird: die Menschheit verdammt sich selbst, sie entwickelt sich in die höchste Steigerung der Sünde hinein, sie schafft sich selbst das Gericht. Und Gottes Heiligkeit flammt hier hellleuchtend auf, beleuchtet durch den krassen Gegensatz. Es ist zwingende Logik: höchste Sünde der Menschen — größte Gerichtsherrlichkeit Gottes.[1])

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Doch nun die andere Seite der Gottesoffenbarung auf Golgatha: seine große Gnade. — „Statt mit flammendem Schwerte einherzufahren, steigt er willig und gottergeben aufs Kreuz; statt über die Schuldigen die Blitze des heiligen Zornes Gottes herab zu flehen, bittet er für sie: „Vater vergib ihnen". — Jesus nahm die Sünden der Menschen auf sich, und damit auch das Gericht, das sich an ihm selbst auswirkte. — So kommt

[1]) Gedanken Kögels.

am Kreuz Gottes Gericht und seine Gnade zur vollen Geltung, „allerdings nicht in der gedankenmäßigen, logischen Erfahrung, sondern nur in der geschichtlichen Erweisung". Gottes Gnade ist Geschichte geworden, eine geschichtlich bezeugte Heilstatsache. Und das ist das Wichtigste an der Lehre von der Versöhnung.

Für meine „Dogmatik" ist mir eine Bibelstelle von höchster Wichtigkeit. 2. Korinther 5, 19: „Denn Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber und rechnete ihnen ihre Sünden nicht zu. usw." — Also: Gott ist das Subjekt der Versöhnung, und die Menschheit das Objekt. Von Gottes Seite ist's geschehen, nicht die Menschen mußten ihn versöhnen. — Nun hat die Tatsache Felsengrund, sie ist auf den wahrhaftigen gebaut. „Es ist vollbracht." — — — — — — — — — — — — — — —

Was haben diese Gedankengänge aber mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn zu tun? Tragen wir nicht doch Gedanken hinein, die völlig anderwärts liegen? Nein, sie gehören hinzu, wir bedürfen ihrer zum vollen Verständnis der Parabel. Wenn, wie wir nach dem Eingang von Luk. 15 sagten, das Verhalten Jesu gerechtfertigt werden soll, insofern als er sich mit der vergebenden Liebe identisch erklärt, dann ist wahrlich ihr Höhepunkt auf Golgatha zu sehen. Jesu Leben war eine Kette von Liebestaten, die die verlorene Menschheit umschloß, und sein Tod beschloß seine Liebe mit der Taten höchster und herrlichster. So ist Leben und Sterben eine geschlossene Einheit: alleswagende, allesgebende, allesopfernde Liebe. — Wer aber in Jesu Tod einen Widerspruch gegen die göttliche Liebe sieht, die im Gleichnisse verkündet wird, der macht mit dem Begriff der Liebe nicht vollen Ernst. Das Tragen unserer Schuld ist ihre letzte Konsequenz. Und diese Liebe steht nicht im Widerspruch mit dem Ernst, mit dem Gott die Sünde richtet. Nach der Ansicht der liberalen Theologie hebt Gott durch seine Güte den Ernst seiner Gebote auf. „Gott gibt ein Gesetz, dessen Übertretung er aber sofort wieder nachsichtig verzeiht. Es findet kein Ausgleich statt zwischen dem Gedanken, daß Gott es ist, der das Gebot gibt, und dem andern, daß er die Übertretung nun doch nicht anrechnet. Das göttliche Verzeihen, welches man dort behauptet, ist darum auch in keiner Weise so geartet, daß es den Ernst der sittlichen Forderungen nachdrücklich zur Geltung bringt. Darum vermag auch dies göttliche Verzeihen keinen Glauben zu begründen, welcher vor der unerbittlichen Logik des Schuldbewußtseins standhält. Nur eine solche Vergebung wird dem Sünder glaubhaft sein, welcher dieser Logik nichts abbricht. Die sittliche Möglichkeit der Vergebung wird nur am Kreuze anschaulich" (Cremer). — — — — — — — — — — — — — —

Damit kommen wir zum Schlusse wieder zu der Frage nach der Heilsgewißheit. Und indem wir diese vom Kreuze her in ihrer vollen Bejahung

beantworten, wird uns in der Hauptsache klar, warum Jesu Tod zu unserm Gleichnisse gehört. — Nach dem Kreuze strecken sich immer nur die sehnsüchtig erhobenen Arme derer, die sich in der ganzen Tiefe als Schuldige, verlorene, Gottferne und Abtrünnige erkannt haben. Sie schmachten nach dem Wort von der Vergebung. Sie schauen mit Schächeraugen und Schächerverlangen den blutig-bleichen Schmerzensmann an. Sie warten auf das erlösende Wort. Und sie hören ihn zum Übeltäter reden, zu dem zur Linken. Ein gewaltig Wort! So kann kein Mensch reden. Auch sie sind Schächerseelen, darum klammern sie sich an das große Wort. Sie müssen oft warten, und ihr Warten ist Hölle. Aber sie warten, bis die Sonne wieder kommt, die ihren Schein verloren hat. Und dann kommt die große Zeit, da es wie Jubelton und Freudenschrei durch ihre bange, verzagte Seele zieht: „Die Strafe liegt auf ihm, auf — daß wir Frieden hätten". . . .

Golgatha, du stille Höhe, Ort der Trauer, Ort der Qual,
Zu dir hin die Brust voll Wehe, blick ich aus dem Erdental.
. . . . Da nach langen, bangen Stunden
kam ich hin nach Golgatha,
wo den Mann voll Blut und Wunden
ich im Tod verbleichen sah — — — —
Und an dieser ernsten Stelle,
wo das Kreuz des Heilands stand,
da entsprang die Friedensquelle,
wo ich auch den Frieden fand. . . .

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Es wäre mir nicht möglich das Gleichnis vom verlorenen Sohn mit Kindern zu betrachten, ohne daß ich vom Verlorensein und vom Gerettetsein spräche. — Und soll ich von der Liebe Gottes reden, so kenne ich nur die, „die sich in Jesu offenbart". — Aber auf Golgatha mußten wir länger verweilen, und andächtig und innig und betend und dankend, geben wir unserm Fühlen und Denken Ausdruck: ‚O Haupt voll Blut und Wunden." — —

Rationalismus und Kirchenlied.

Von Mittelschullehrer Wilhelm Volkmann in Minden.

Wer die religiösen Kämpfe der Gegenwart verfolgt, der wird als charakteristisches Merkmal derselben die Verdrängung des spezifisch Religiösen, des Übersinnlichen, und die Bevorzugung und Hervorhebung der sittlichen Gesetze erkennen. Nicht die Erlösung durch den Glauben und den Opfertod Christi ist das Evangelium der religiösen Reformer, sondern die Befreiung von sittlichen Mängeln durch die eigene sittliche Tat, durch ein den Forde-

rungen der Ethik entsprechendes Leben: Selbsterlösung. Dem stolzen Menschengeist widerstrebt die willenlose Abhängigkeit von einem persönlich gedachten Gott, der scharfe und kalte Menschenverstand will nichts wissen von den geheimnisvollen, ihm unzugänglichen Wundern des christlichen Glaubenslebens. Den Ursachen dieser Erscheinung im Geistesleben der Gegenwart wollen wir heute nicht nachgehen, sondern aus der Vergangenheit eine ähnliche Zeit darstellen und dadurch interessante Streiflichter auf die Gegenwart werfen, um zu deren Verständnis beizutragen. Die Geschichte soll unsere Lehrmeisterin sein. Die Zeit, die mit unserer heutigen in bezug auf das religiöse Leben sehr viel Gemeinsames hat, ist die Zeit des Rationalismus.

Der Rationalismus des 18. Jahrhunderts ist aus England auf dem Umwege über Frankreich nach Deutschland gekommen. Durch die Erfolge bedeutender Männer auf dem Gebiete der Naturwissenschaft kam man dahin, alles nicht durch die sinnliche Erfahrung oder wissenschaftliche Versuche Gewonnene als Aberglauben zu verspotten und dem einfachen Manne zu verleiden. Mit scharfem Spott und ätzender Lauge wandte man sich besonders gegen die kirchliche Lehre. — Luther hatte auf die heilige Schrift seine Lehre und damit die evangelische Kirche gegründet, was sich nicht aus der Schrift beweisen ließ, wurde von ihm abgelehnt. Sie war ihm oberste Richterin in allen Fragen des Glaubens und der kirchlichen Lehre. Während aber Luther der Überzeugung war, daß die Schrift sich am besten selbst auslege, wollte der Rationalismus davon nichts wissen, sondern betonte, daß dieses Aufgabe der Vernunft sei. Sie steht über der Schrift und prüft sie nach den uns von Natur einwohnenden Vernunftideen. Nur das, was diese Prüfung bestanden hat und von der Vernunft anerkannt und beglaubigt ist, wird dem Rationalismus Gegenstand seines Glaubens. Für ihn ist es nun ein „unumstößliches und festgegründetes Axiom, daß Gott bei seinem Wirken auf Natur und Menschheit nie die Mittelursachen ausschließt", mit andern Worten, daß in allem Geschehen in der natürlichen wie in der geistigen Welt das Gesetz der Kausalität herrscht. Deshalb kann es keine übernatürliche Offenbarung und keine Wunder geben; Gott würde sonst den natürlichen Kausalzusammenhang durchbrechen. Das Gesetz der Kausalität leuchtet dem Menschen leicht ein, da es der eigenen Sphäre des menschlichen Bewußtseins entnommen ist.[1]) Es führt den Rationalisten durch eine Reihe

[1]) Es ist doch auch nicht ausgemacht, daß die Wunder außerhalb des Kausalzusammenhanges stehen. Diese Frage könnte erst entschieden werden, wenn wir die Natur und ihre Gesetze völlig kännten. Davon sind wir sehr weit entfernt. Kausalität ist die selbstverständliche Voraussetzung alles vernünftigen Denkens. Allerdings darf man die Gesetze, nach denen sich die Kausalität auf dem physischen Gebiet auswirkt, nicht ohne weiteres auf das geistige übertragen. Vgl. Dr. von Rohdens „Bemerkungen zum Kausalitätsgedanken". Ev. Schulbl. 1910, S. 11. A.

von Schlüssen zu der Annahme eines höchsten Wesens, das die letzte Ursache aller Erscheinungen ist. Beweist so die Kausalität alles Seins und Werdens ihm das Dasein und die Macht des höchsten Wesens, so erkennt er durch seine teleologische Naturbetrachtung die Weisheit und Güte desselben. Allmacht, Weisheit und Güte sind also die Eigenschaften Gottes. Da er sie am reinsten und klarsten am Menschen selbst offenbart, so ist es eine Pflicht der Dankbarkeit, dieses „höchste Wesen durch Tugend zu verehren". Tugend ist für den Rationalismus die „Kunst oder Fertigkeit, alle Naturtriebe harmonisch zu befriedigen", denn alle Menschen werden mit lauter an sich guten Trieben geboren. Nach seiner Lehre ist der Mensch imstande, durch einen tugendhaften Wandel die Seligkeit zu erwerben. Er hat keinen Erlöser nötig, und deshalb ist die Versöhnungslehre für den Rationalismus keine wesentliche Lehre des Christentums, und das Tröstende beruht nach seiner Ansicht auf Täuschung. Die Kirche ist folglich auch keine Gnadenanstalt, sondern nur ein Lehr- und Besserungsinstitut; die Bibel ist nicht die frohe Botschaft vom Heil in Christo, sondern ein der Menschheit von Gott gegebenes Erziehungsbuch. Christus selbst ist nicht der fleischgewordene Logos, der die Menschheit durch seine Strafleiden erlöst hat, sondern nur ein großer und edler Mensch, der durch seine Lehre und durch seinen vorbildlichen Lebenswandel Tugend und Religiosität bei den Menschen fordern wollte. An Reinheit der Gesinnung, an Geist und Weisheit ist er von keinem Menschen weder vorher noch nachher übertroffen worden; aber auch er war ein natürliches Produkt seines Volkes und seines Zeitalters. Für alles, was uns an wunderbaren Taten und Schicksalen aus dem Leben Jesu berichtet wird, sucht der Rationalismus eine natürliche Erklärung oder leugnet es oder läßt es auf sich beruhen. Auch die Lehre Jesu war keine übernatürliche, sondern knüpfte an das Judentum an, suchte es zu verbessern und fortzuentwickeln. Der zürnende Judengott wird bei ihm zum liebenden Vater der gesamten Menschheit, der nichts anderes von ihr fordert als unablässiges Streben nach moralischer Veredlung und nichts anderes belohnt als sittliche Besserung. Da aber die Belohnung, wie die tägliche Erfahrung lehrt, hier auf Erden nicht immer erfolgt, Gott aber ein gerechter Gott ist, so muß sie notwendigerweise *nach* dieser Zeit erfolgen. Weil das aber die Unsterblichkeit der Seele voraussetzt, so glaubt der Rationalist an dieselbe. — Auf diese Weise stellte der Rationalismus an die Stelle der geoffenbarten Religion eine Vernunftreligion, an die Stelle der Versöhnungslehre eine seichte Morallehre. Für ihn blieb von der ganzen christlichen Lehre nur ein allmächtiger, weiser und gütiger Gott, die Unsterblichkeit der Seele und die Forderung eines tugendhaften Lebens. Das Wesen des Christentums, das in dem Heil besteht, das uns Christus durch sein Leiden und Sterben erworben hat, und

das durch den Glauben persönliches Eigentum jedes einzelnen Menschen werden soll, hat der Rationalismus nie begriffen. Er verstand nicht, daß es sich im Christentum nicht nur um die Lehre Christi, sondern vor allem um die Person Christi handelt, die für uns der Ausgangspunkt eines neuen Lebens werden soll.

Wenn der Rationalismus die großen Volksmassen gewinnen, wenn er die herrschende Macht im Volksleben werden wollte, dann mußte er die geistliche Dichtung auf seine Seite bringen, denn die Poesie, besonders auch die geistliche, hat auf das deutsche Volksgemüt immer mächtig eingewirkt. Wir brauchen nur an die Zeit der Reformation zu denken. Die geistlichen Lieder der evangelischen Kirche waren aber ganz auf den Ton Luthers gestimmt. Bibelgläubigkeit und Bibelsprache sind ihre Merkmale. Alle stehen auf dem festen Grunde der heiligen Schrift und des kirchlichen Bekenntnisses. Mag auch in den Liedern der Reformationszeit das Gemeinschaftsgefühl überwiegen, indem der Einzelne sich durch die Gesamtheit gebunden fühlt, wärend in der späteren Zeit das Individuum sich mehr losgerissen hat von der Gemeinschaft und jede einzelne Seele vor den Thron des himmlischen Vaters tritt; mögen auch die ersteren im wesentlichen Glaubens- und Bekenntnislieder, die späteren vor allem Andachtslieder sein, so stimmen sie doch alle in dem Glauben an den dreieinigen Gott und in dem Jubel über das große, neugewonnene Gut der Reformation, die Rechtfertigung durch den Glauben allein, überein. Sie wollen den Glauben stärken und die Seele zu Gott erheben. Sie sind dem warmen, begeisterten Herzen entquollen, nicht dem kalten, nüchternen Verstande und verfallen deshalb nur selten ins Lehrhafte. Was der fromme Liederdichter erlebt und erfahren, was seine Hoffnung und sein Trost in guten und bösen Stunden gewesen war, das wurde der Inhalt seiner geistlichen Lieder. Und diesem Inhalte entsprach die Form. Es ist die kernige und volkstümliche Sprache der Bibel. Sie ist dem Volke lieb und traut, weil sie aus ihm herausgewachsen ist. Ist sie auch für unsern heutigen Geschmack hin und wieder etwas zu naturwüchsig, zu derb, so ist sie doch immer einfach und edel, tief und innig. Dies gilt besonders von der Kirchenlieddichtung der Reformationszeit, während der Pietismus in der Form etwas ausartete. Da er das Christentum besonders in das Gebiet des Gefühls legte, so ist auch seine Sprache ein wenig süßlich-sentimental und läßt den frischen, kernigen, zuversichtlichen Ton des großen Reformators und seiner Nachfolger vermissen. So tritt uns in dem Kirchenlied der vorrationalistischen Zeit ein innig-kindlicher Glaube an den Opfertod Christi, eine reine, warme Liebe zu Gott und dem Nächsten und eine auf die Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift gegründete siegesgewisse Hoffnung auf eine Vollendung im Jenseits in einer schlichten, tief gemütvollen, kräftigen Sprache entgegen.

Vergleichen wir diese Glaubens- und Zeugnislieder der alten Kirche mit dem oben gekennzeichneten Rationalismus, so erkennen wir leicht, daß zwischen ihnen ein gewaltiger, tiefgehender Unterschied besteht, daß sie zwei verschiedenen Welten entsprungen sind. Beide konnten nebeneinander nicht bestehen. Es war doch ein unerträglicher Zustand, daß in ein und demselben Gottesdienste von der Kanzel die Vernunftreligion, im Gemeindegesang die geoffenbarte Religion verkündet wurde, daß die Moralpredigt des Geistlichen die guten Werke, durch die der Christ sich das ewige Heil erwerben könne, verherrlichte, und daß der andächtige Zuhörer dann in seinem Gesangbuche las: Die Werk', die helfen nimmermehr, sie mögen nicht behüten. Dieser Gegensatz zwischen Predigt und Gemeindegesang mußte beseitigt werden. Daß es auf Kosten des Kirchenliedes geschah, ist erklärlich, weil es dem herrschenden Zeitgeist entgegen war. Auch an der Form nahm man Anstoß. Die Verse waren nicht glatt und fließend genug, die oft kernige und derbe Sprache empfand man als veraltet und ungenießbar. Das durch die Bemühungen der Gotschedschen Schule und die weltlichen Dichtungen geläuterte Sprachgefühl fühlte sich durch sie verletzt. Hätte der Rationalismus sich auf die Beseitigung sprachlicher Härten beschränkt und den biblischen Glaubenskern unberührt gelassen, so wäre dagegen wohl kaum etwas einzuwenden gewesen. Die Bearbeiter hätten sich ein Verdienst um unsere evangelische Kirche erworben, wenn den Massen durch ihre Arbeit die Kirchenlieder wieder lieb und wert geworden wären. Dieses zu erreichen, war jedenfalls die Absicht des ersten Bearbeiters des Kirchenliedes. Es ist kein Geringerer als der Schöpfer der vielgelobten und wenig gelesenen Messiade: Klopstock. Wir müssen ihn hier erwähnen, obwohl er kein eigentlicher Rationalist war, weil er durch seinen Versuch gleichsam das Signal zur Veränderung des Kirchenliedes gegeben hat. Als er im Jahre 1758 einen Teil seiner geistlichen Lieder herausgab, da erschien mit diesen ein Anhang von 29 umgearbeiteten Kirchenliedern. Zur Rechtfertigung seiner teilweise recht starken Umarbeitung führte Klopstock im Vorwort aus: „Weil mir viele Stellen in den meisten unserer alten und in einigen unserer neuen Lieder so wert sind, und weil ich dankbegierig gegen die Rührung bin, zu der sie mich oft genug veranlaßten, habe ich andere Stellen derselben, von welchen ich überzeugt war, daß sie die Andacht oft störten und noch öfter nicht unterhielten, verändert." Doch dazu fehlte es ihm, obwohl er fest im Bibelglauben wurzelte und voller religiöser Begeisterung war, an Einfachheit und Volkstümlichkeit der Sprache. Sein reich entwickeltes Gefühlsleben überwucherte alle übrigen Seelenkräfte, und deshalb ist seine Sprache überschwänglich, häufig unklar, voller Pathos und Empfindelei. Darum war er trotz aller religiösen Wärme nicht der Mann, der die schwierige Aufgabe

lösen konnte. Sein Versuch wurde aber für das evangelische Kirchenlied sehr verhängnisvoll, denn es fanden sich nun an allen Orten Nachtreter, die aber so radikal und wenig geschickt vorgingen, daß „Klopstock seine Arbeiten von dieser Art fast bereute". Der bekannteste seiner Nachfolger, zugleich einer der gemäßigtsten, ist Johann Adolf Schlegel. Er gab im Jahre 1766 eine „Sammlung geistlicher Gesänge, zur Beförderung der Erbauung" heraus. In der Vorrede zu dieser Sammlung bestimmt er den Zweck der Kirchenlieder echt rationalistisch dahin, daß sie nicht entzücken und hinreißen, sondern belehren und rühren sollen. Von den ältern Kirchenliedern urteilt er, daß sie im allgemeinen bei manchem Schlechten doch viel Gutes enthalten, und meint, warum man diese nicht lieber durch Absonderung und Ausbesserung des Schlechten brauchbar zu machen suchen sollte, als sie ganz auf die Seite zu werfen. Er hat nun eine solche Verbesserung vorgenommen und nach seiner Ansicht sich auf die notwendigsten Änderungen beschränkt, indem er fast nichts anderes getan habe, als die Gesänge in die Mundart und das Silbenmaß seiner Zeit übersetzt. Vergleicht man aber die so verbesserten Lieder mit ihren Originalen, so erkennt man auf den ersten Blick, daß die Umarbeitung recht stark ist und sich nicht auf das unbedingt Notwendige beschränkt. Selbst Luthers Heldenlied „Ein feste Burg ist unser Gott" ist nicht verschont worden. Gleich den Anfang ändert er um in: „Ein starker Schutz ist unser Gott! Auf ihn steht unser Hoffen." Und den ersten Teil der letzten Strophe, in der es so siegesgewiß und trotzig-kühn heißt: „Das Wort sie sollen lassen stahn usw. verbessert er in:

„Das Wort steht fest! Die stolze Welt
Mag noch so heftig toben!
Der Herr mit uns! Der starke Held!
Der gibt uns Sieg von oben." (Schlegel: Sammlg. . . S. 124.)

Noch viel stärker aber hat er das schöne Lied Johann Heermanns „Frühmorgens, da die Sonn' aufgeht" „zusammengezogen und verbessert". Den Inhalt der 15 Strophen des Heermannschen Liedes faßt er in 13 zusammen, und von diesen klingen nur 4 an die ursprünglichen an; alle andern sind vollständig neu. Die religiöse Wärme des alten Liedes ist verschwunden und nichts als schlecht gereimte Prosa geblieben. Etwas anderes ist es doch nicht, wenn er singt:

„Und daß der Herr erstanden sei,
Das ist von allem Zweifel frei.
Ja, es ist je gewißlich wahr!
Das leere Grab macht's offenbar. Halleluja!
Die Erd' erbebt; es wälzt vom Grab
Den Stein ein Engel Gottes ab,
Und kündiget den Siegsheld an,
Den bald auch seine Jünger sahn. Halleluja!"
(A. a. O. S. 95.)

Den Rationalismus erkennt man auch, wenn er das Lied:

„Jesu, deine tiefen Wunden,
Deine Qual und bittrer Tod
Geben mir zu allen Stunden
Trost in Leibs- und Seelennot,"

umändert in:

„Jesu Christ, durch deine Wunden,
Deinen martervollen Tod
Hab' ich Heil bei Gott gefunden,
Kraft zur Tugend, Trost in Not." (Schlegel, S. 48.)

Wie kühl-verständig klingt nicht diese „Verbesserung" gegen die tief empfundenen Worte des alten Liedes. Ganz geistlos sind folgende Änderungen: „Wer nur den weisen Gott läßt walten" für „Wer nur den lieben Gott läßt walten", oder „Empfiehl du deine Wege" statt „Befiehl du deine Wege".

Wie aber die Predigten immer mehr die Bibel verließen und ihre Stoffe der Moralphilosophie entnahmen, so verlor auch das Kirchenlied immer mehr seine anschauliche und bilderreiche Bibelsprache, wurde voller abstrakter Begriffsworte aus der Moralphilosophie und erhielt einen trockenen, belehrenden Ton. Es sinkt herab zu gereimten Morallehren. Im Laufe des Umwandlungsprozesses ist mit der Form auch der Inhalt verschwunden, mit den Ausdrücken der Bibel auch die Lehren derselben. Besang Luther in kräftigen Tönen den christlichen Glauben, so besingt der Rationalismus die allgemeine Religion. Als Beispiel diene die erste Strophe in dem Gesangbuche für die evangelisch-lutherischen Gemeinden Rußlands:

„In deines Tempels Hallen
Soll mein Gesang erschallen
Dir, o Religion!
Ich will in hohen Liedern
Dich preisen meinen Brüdern,
Gesandte von der Gottheit Thron."

(E. E. Koch, Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs, S. 260.)

An Stelle eines persönlichen Gottes preist der Rationalismus in seinen Liedern die Gottheit oder ein höchstes Wesen. Alle Gedanken der Moralphilosophie kehren in den Liedern wieder, alle einzelnen Pflichten und Tugenden werden in Reime gebracht, um sie dem Christen einzuprägen. Solche Tugend- und Pflichtenlieder ermahnen z. B. zum Frohsinn:

„Frohsinn stärket meine Kräfte,
Stärkt den Trieb zur Tätigkeit;
Unter nützlichem Geschäfte
Flieht ihm seine Tageszeit;
Heitrer glänzt sein Angesicht
Nach getreu erfüllter Pflicht."

(Hamburger Gesangbuch Nr. 553.)

zur Enthaltsamkeit:

„Sei ein Freund der Nüchternheit,
Versage dir, dich zu besiegen,
Auch öfters ein erlaubt Vergnügen,
Und steure deiner Sinnlichkeit.

(A. a. O. Nr. 530.)

zum Fleiße:

„Zum Fleiße ward das Leben
Vom Schöpfer uns gegeben,
Und nicht zu träger Ruh!
Wie Fruchtbarkeit dem Regen,
So folgt dem Fleiße Segen;
So strömt uns Glück und Freude zu."

(A. a. O. Nr. 539.)

Selbst die Pflicht, sich Schutzblattern einimpfen zu lassen, wird dem frommen Christen eingeschärft und in dem Liede Gott gedankt,

„Der uns das Tier geschenket,
Das mit seiner Milch uns tränket,
Das die Seuche schnell verbannt."

(Westphal, Das Evangel. Kirchenlied nach seiner geschichtl. Entwicklung. S. 134.)

Ebenso wird vor Unreinlichkeit, Baumfrevel, Gespensterfurcht, Spielsucht usw. gewarnt.

Nicht minder eindringlich werden dem Christen seine Pflichten als gesellschaftliches Wesen vorgehalten und er zur Leutseligkeit und Geselligkeit ermuntert, denn:

„Nicht finster, mürrisch, ungesellig ist,
Wer ein Christ zu sein sich freut."

Seinen Nächsten soll der Mensch lieben und ihm Gutes erweisen, weil sonst beglückendes geselliges Leben nicht möglich ist. Darum gelobt der Rationalist:

„Gerne will ich andre ehren,
Sie mögen noch so niedrig sein.
Sie können meiner nicht entbehren;
Ich kann mich ohne sie nicht freu'n.
Nähm keiner meines Glücks sich an:
Wie arm, wie hilflos wär' ich dann!" —

(Hamburgisches Gesangbuch Nr. 563.)

Aber der Mensch ist nicht nur ein Wesen, das für diese Zeitlichkeit bestimmt ist, sondern das ein Bürger des himmlischen Reiches werden soll. Zwar singt der rationalistische Dichter nicht von einem ewigen Leben, wohl aber von einer Unsterblichkeit, für die seine Vernunft ihm die Gründe bringt. So beginnt ein Lied:

„Ich sterb' im Tode nicht!
Mich überzeugen Gründe,
Die ich, je mehr ich forsch',
In meinem Wesen finde.

Erstaunt und froh ruf ich:
Die Ewigkeit ist mein!
Die Wahrheit liegt in mir!
Wie könnt es anders sein.

(Koch, S. 203.)

Selbst der Kantsche Unsterblichkeitsbeweis wird in eine poetische Form gegossen:

„Dem Tugendhaften ist hienieden
Oft ein sehr niedriges Geschick
Zum Los für diese Zeit beschieden,
Dem Lasterhaften oft viel Glück.
Gewiß! erst eine andre Welt
Ist zum Vergeltungsort bestellt." (A. a. O.)

Der Weg der Tugend aber ist schwer und dornig; der Mensch aber schwach und der rechten Wahrheitserkenntnis ermangelnd. Darum hat ihm Gott ein Vorbild und einen Lehrer in Jesus gesandt. Eine bessere Lehre als Jesu Lehre kann es nicht geben,

„Die so des Lebens Führer wäre,
Den Menschen so mit Gott versöhnt;
Die eine solche Tugend lehrt,
Und solche Hoffnungen gewährt."

(Hamb. Gesangb. Nr. 262.)

Der Tod Jesu ist für den Rationalismus nicht das Sühnopfer für unsere Schuld, sondern das Siegel Jesu unter seine Lehre.

„Ja, mir zum Trost und dir zur Ehre
Gereicht dein Kampf, dein Kreuzestod.
Bestätigt ist nun deine Lehre,
Ihr trau' ich fest in jeder Not.
Ich weiß, der Unschuld Eigentum
Bleibt auch im Kampfe Preis und Ruhm."

(A. a. O. Nr. 176.)

Der Segen des Todes Jesu liegt darin, daß er Kraft zur Tugend verleiht, denn

„Was uns Lust zur Bess'rung schafft,
Was zur Tugend leitet,
Dazu hast du neue Kraft
Durch dein Kreuz bereitet.
Nicht vergebens darf ich nun
Mich um Kraft bewerben,
Gottes Willen gern zu tun,
Sünden abzusterben." (A. a. O. Nr. 170.)

Die tägliche Erfahrung lehrt aber, daß niemand, auch der tugendhafteste Rationalist nicht, ein heiliges, gottwohlgefälliges Leben führen kann, und daß jeder deshalb Gottes Zorn und Strafe verdient hat. Aber der Mensch kann ruhig sein, Gott wird ihm wie ein Vater vergeben, wenn er Besserung

gelobt. Jesus hat uns Gott als Vater erkennen lassen, der uns gern Barmherzigkeit erzeigt.

Mit Zuversicht darauf zu hoffen,
Heißt uns, von dir gesandt, dein Sohn.
Durch ihn steht uns der Zutritt offen
Zu deinem ew'gen Gnadenthron,
Wenn wir uns redlich nur bemüh'n,
Der Sünde schnöden Dienst zu flieh'n. —
Wohl mir, wenn deine Gnad' und Treue
Mein Herz zu deiner Liebe rührt,
Mich über mein Vergeh'n zur Reue,
Zur Sorgfalt in der Bess'rung führt!
Dann hat mein Glaub' in deiner Huld
Gewiß Verzeihung meiner Schuld."

(A. a. O. Nr. 333.)

Aus diesen wenigen Proben, die sich noch leicht vermehren ließen, läßt sich erkennen, daß auch im Kirchenlied immer und immer wieder ein tugendhafter Lebenswandel als der Weg zur Seligkeit gewiesen wird. Daß wir das Heil nur aus Gnade und lauter Güte erlangen können, daß uns die guten Werke nicht helfen können, das leugnet der Rationalismus. Darum fehlen in seinen Gesangbüchern alle die herrlichen Kirchenlieder, die den brennenden Schmerz über die Sünde wie den Jubel über die Erlösung und Rechtfertigung zum Ausdruck bringen, und damit fehlen die schönsten Kleinode der evangelischen Kirchenlieddichtung. Der Rationalismus, weil unter dem Zepter der Vernunft stehend, konnte nur geistliche Lehrlieder hervorbringen, in denen er auf verstandesgemäße Weise über die Notwendigkeit und den Segen der Tugend belehrte, um auf diese Weise die sittliche Bildung des Volkes zu heben. Seine Sittlichkeit ist nicht ein Ausfluß und eine Betätigung des lebendigen christlichen Glaubens, sondern ein Produkt der praktischen Vernunft. So entstand unter völliger Losreißung vom christlichen Glaubensgeist und kindlich-frommen Ton der Bibelsprache das Morallied.

Dieses nimmt den bei weitem größten Raum in der Kirchenlieddichtung des Rationalismus ein, so daß neben ihm die andere Art seiner geistlichen Lieder, das Naturlied, weit weniger hervortritt. Da der Rationalismus die Offenbarung Gottes in der Schrift leugnete, so suchte er Gott allein in seinen Werken, in dem großen Buche der Natur zu erkennen. Der rauschende Wald und die blühenden Blumen, das rieselnde Bächlein und das Sandkorn am Meeresstrande, der glühende Sonnenstrahl und der brausende Sturm, der kunstvolle Bau des menschlichen Leibes und der gotterkennende Verstand des Menschen predigen ihm Gottes Allmacht, Weisheit und Güte. Ein Beispiel ist das auch in unsern heutigen Gesangbüchern noch erhaltene Lied Gellerts: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht, usw. Der Rationalist wird

nicht müde, in immer neuen Liedern die Ordnung und Schönheit der sichtbaren Welt zu besingen. Selbst die kleinsten und unscheinbarsten Erscheinungen in der Natur geben ihm Anlaß zu lehrhaften, verständigen Betrachtungen. So heißt es in einem Liede von den Bienen und Seidenraupen:

„Hier sammeln wirtschaftliche Bienen,
Sie sammeln emsig, uns zu dienen,
Die Süßigkeit den Blumen ab.
Du lehrst die Seidenwürmer weben;
Sie sterben, schöner aufzuleben,
Und spinnen sich ihr kostbar Grab."

(Hamb. Gesangb. Nr. 702.)

Doch noch abgeschmackter und fader wird in einem Liede der weise Bau des Auges besungen, dessen Lider sich von selbst heben und schließen:

„Ach, wie würd' es elend lassen,
Wenn man sie mit Händen fassen
Und nach aufwärts ziehen müßte,
Das bedenke, lieber Christe."

(Westphal, Die Geschichte usw.)

Und wen wird nicht die Güte Gottes rühren, wenn er des Segens gedenkt, den er uns mit dem Apfel geschenkt hat, denn:

„Nicht des Pilgers Durst allein,
Der Kranken Pein auch stillet
Der Bäume Frucht; ein süßer Wein,
Der aus dem Apfel quillet,
Erfreut auch des Gesunden Herz
Und führt es dankbar himmelwärts
Zu Gott, dem Freudengeber." (A. a. O.)

Auch Kunst und Wissenschaft, Handel und Gewerbe lassen Gottes Weisheit und Güte erkennen, denn:

„Von dir stammt Kunst und Wissenschaft,
Wodurch die Länder blühen."
„Du hilfst dem Flor der Handlung auf,
Viel Tausende zu nähren
Zur Notdurft, zur Bequemlichkeit,
Verteilst du deine Gaben weit
Durch manche Handlungszweige."
„Was deine Huld uns zugewandt,
Das fließet stets aus deiner Hand
Durch nützliche Gewerbe."

Weit edler, und deshalb auch noch in unsern Gesangbüchern zu finden, obwohl sie rationalistische Färbung zeigen, sind die Naturlieder Gellerts:

„Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht",
„Wie groß ist des Allmächt'gen Güte" und
„Mein erst Geschäft sei Preis und Dank."

Sie sind voll lyrischen Schwunges und tiefer Gemütsinnigkeit. Aber an Paul Gerhardt reicht Gellert nicht heran, weil er nicht wie jener gottbegnadete Sänger es versteht, das Natürliche und Irdische dem frommen Christen als ein Sinnbild des Himmlischen und Ewigen vor die Augen zu stellen.

So weiß auch auf dieser ihm eigensten Domäne der sinnigen Naturbetrachtung der Rationalismus das Kirchenlied der früheren Perioden nicht zu erreichen, ein Beweis, daß unter seiner Herrschaft das evangelische Kirchenlied den größten Tiefstand erreicht hatte. Die alten Kernlieder waren aus den Gesangbüchern durch Streichung ganzer Strophen oder durch Ersetzung einzelner Verse und Strophen durch neue oder durch vollständige Umarbeitung ganzer Lieder völlig verdrängt. Aus den alten Kirchenliedern voll tiefsten Bußernstes und freudig-zuversichtlichen Vertrauens auf die Gnade Gottes und die Rechtfertigung durch den Glauben an den Opfertod Christi, in dem sich die Vaterliebe Gottes zu dem reuigen und gläubigen Sünder aufs herrlichste offenbart, hat der Rationalismus seichte und zum Teil abgeschmackte Moral- und Naturlieder ohne jede religiöse Gefühlswärme, aber voll stolzen Vertrauens auf die eigene moralische Kraft, gemacht; die schlichte, anheimelnde, herzinnige und anschauliche Sprache der Bibel hat er dem Kirchenliede genommen und ihm dafür die kalte, nüchterne und abstrakte Sprache der Moralphilosophie gebracht. Sie wurden durch ihn wesenlose Schatten, Schalen ohne Kern, Gefäße ohne Inhalt; die Brunnen voll lebendigen Wassers, die so viele Millionen Christen in der Drangsalshitze leiblicher und geistlicher Not erquickt hatten, wurden durch ihn verschüttet. Das ist die Bedeutug des Rationalismus für das evangelische Kirchenlied gewesen.

Literatur:

1. E. E. Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesangs.
2. Joh. Westphal, Das Evangel. Kirchenlied nach seiner geschichtlichen Entwicklung.
3. R. Räder, Das Lied in der Kirche Gottes.
4. Hamburgisches Gesangbuch.
5. Joh. Adolf Schlegel, Sammlung Geistlicher Gesänge zur Beförderung der Erbauung
6. v. Röhr, Briefe über den Rationalismus.
7. Steinbart, System der reinen Philosophie oder Glückseligkeitslehre des Christentums.

	Zur Geschichte des Schulwesens. o Biographien. Korrespondenzen. o o o	II. Abteilung.	Lehrproben. o o o o o Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.	

Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung.

Von C. Schmell-Langerfeld.

Auf der Tagesordnung der Herbstversammlung des „Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen", die am

19. Oktober in Essen stattfand, stand als Hauptthema: Wichtige Kernfragen, die bei der staatsbürgerlichen Erziehung nicht übersehen werden dürfen. Referent war Professor Dr. Wolf-Düsseldorf, der weiteren Kreisen im letzten Jahre durch sein von vaterländischem Geiste durchwehtes Werk „Angewandte Geschichte" bekannt geworden ist. Auch in seinem Vortrage beschäftigte sich Prof. Dr. W. hauptsächlich damit, die Bedeutung wichtiger Momente in unserer deutschen Geschichte für unsere evangelischen Schulen nachzuweisen, die für die Gesamtbildung wichtiger seien als eine eingehende Besprechung aller möglichen staatlichen, provinziellen und kommunalen Einrichtungen, denen die jugendlichen Schüler i. a. noch wenig Interesse und Verständnis entgegenbrächten, und die darum besser der Fortbildungsschule zu überlassen seien.

Referent knüpfte seine Ausführungen an zwei kürzlich erschienene Schriften über staatsbürgerlichen Unterricht an. Rektor Tilger-Düsseldorf veröffentlichte einen Lehrplan, Rektor Hauptmann-Straßburg eine Arbeit über „Wege zum Staatsgedanken". Ersterer gehe in seinen Stoffforderungen viel zu weit, und auch H. vermeide nicht ganz diesen Fehler; in einem aber stimmten sie überein, nämlich in der Nichtberücksichtigung der wichtigen Zeit vom 10. bis zum 17. Jahrhundert, in der gerade die bedeutsamsten Kämpfe um die idealen Güter stattfanden.

Und doch bleibt Treitschkes Wort wahr: Das deutsche Volk ist durch die Reformation und die Hohenzollern gerettet worden. Luther und Bismarck sind nicht zu trennen, die Reformation bildet für unsere Geschichte eine Tatsache von der größten politischen Bedeutung. Vorher suchte der Papst seine Stellung als letzte und höchste Instanz für alle Dinge durchzusetzen; während nun in nationalen Dingen wenigstens sich schon 250 Jahre vor Luther ein Widerstand gegen Rom geltend machte, brach Luther völlig mit Rom, er machte Bahn für den nationalen Staat mit all seinen großen kulturellen Fortschritten. Gegenüber den klerikalen Herrschaftsbestrebungen der Habsburger in deutschen Landen sind es die Hohenzollern gewesen, welche auf brandenburgisch-preußischem Boden ein Gegengewicht durch Vertretung des Protestantismus schufen und so die Grundlage bereiteten für das neue deutsche Reich. Es bildete sich in vier Stufen: zunächst kam die literarische Einigung in der Blütezeit unserer Dichtkunst, dann folgte in der Not der Napoleonischen Zeit die Sehnsucht nach einem Nationalstaat, der erst auf wirtschaftlichem Gebiet durch die Zollvereinigung und dann durch Bismarck politisch zustande kam.

Gerade die konfessionelle evangelische Volksschule ist in der glücklichen Lage, dies alles klar herauszustellen und damit ein tieferes Verständnis für das Werden unseres Volkstums zu verschaffen. Sie soll sich nicht mit Rücksicht auf den sogenannten konfessionellen Frieden verführen lassen, die deutsche Geschichte zu fälschen und aus falscher „Parität" und auf der Jagd nach „neutralen" Gebieten in die Gefahr bringen lassen, den Boden der eigenen Konfession unter den Füßen zu verlieren und die Begriffe „Kirche" und „Volkstum" aus ihrem Unterricht zu streichen. Die politische, konfessionelle und völkische Zerrissenheit der Deutschen steht nun einmal in engster Wechselwirkung untereinander; mit ihrer Ausschaltung im Unterricht nimmt man den Schlüssel zum Verständnis weg und tut damit dem heranwachsenden Geschlecht keinen Dienst. Wenn man die staatsbürgerliche Erziehung nur ansieht als eine Notwendigkeit gegen den verhetzenden Einfluß der Sozialdemokratie, so vergißt man

zu leicht auf der andern Seite die Gefahr des Ultramontanismus, die nur klar erkannt wird, wenn man in die Geschichte der Vergangenheit schaut.

Der Geschichtsunterricht darf auch nicht die nationalen Kämpfe innerhalb der Grenzen unseres Vaterlandes unbeachtet lassen. Überall sind es die Gestalten bedeutender Männer, hervorragender Persönlichkeiten, die in den Mittelpunkt der Besprechung gestellt werden müssen, weil sie viel mehr als abstrakte Begriffe das lebendige Interesse der Schüler wecken. An den großen Kriegshelden läßt sich auch die Freude für Heer und Flotte entzünden, welche in unserer sonst so zerklüfteten Zeit noch das stärkste Band bilden, das alle Glieder unseres Volkes zusammenhält. Die wichtigsten Aufgaben des modernen Staates können im Anschluß an die Begriffe „Freiheit und Gleichheit", „Rechte und Pflichten" entwickelt werden. Erst wurde die religiöse Freiheit erstritten und dann die politische Freiheit im ganzen und für die einzelne Person. Wenn in unseren Tagen die Freiheit vielfach in Zügellosigkeit auszuarten droht, so ist es die Aufgabe des modernen Staates, einen festen Damm dagegen zu bilden und einen gesunden Ausgleich anzubahnen. Das erfordert schon der Trieb der Selbsterhaltung, aber auch um der Freiheit selbst willen nach innen und außen ist für ihn Wachsamkeit geboten. Aus der Geschichte können auch die Schüler erkennen, daß im Staatsleben Pflichten mit Rechten verbunden sind. Während in früheren Jahrhunderten die ersteren vielleicht zuviel betont worden sind, ist es heute meist umgekehrt. Da muß der Staat durch seine sozialen Gesetze zur Erfüllung der Pflichten den Zwang anwenden und auch sonst immer wieder seinen Untertanen die Notwendigkeit der Vereinigung von Pflichten und Rechten zum Bewußtsein zu bringen suchen. Am besten wird dies gelingen, wenn die Herzen von lebendiger Vaterlandsliebe erfüllt werden und diese Liebe sich verbindet mit dem festen Glauben an Gottes gnädigen Beistand und mit der Hoffnung auf eine noch herrlichere Zukunft unseres großen deutschen Reiches.

Der Vortrag wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen, da der warme patriotische Ton alle Zuhörer packen mußte. In der sich anschließenden Besprechung wurden die Grundgedanken des Vortrags besonders unterstrichen, daß in unseren Schulen Deutschtum und Evangelium die Angelpunkte sein müßten. Darum genüge ein Kampf gegen den Ultramontanismus nicht, dazu müsse ebensosehr der Kampf gegen den modernen Unglauben kommen. Sehr bedauert wurde es, daß das neue Lesebuch den aufgestellten Forderungen wenig entspreche und in den Geschichtslehrplänen tatsächlich der evangelische Charakter vielfach in den Hintergrund gedrängt werde. Empfehlend hingewiesen wurde auf Dörpfelds Gesellschaftskunde, die immer noch zu den brauchbarsten Lehrmitteln für die staatsbürgerliche Erziehung unserer Jugend gehören dürfte.

Rundschau.

Zum Gedächtnis D. Hackenbergs. Seit dem Jahre 1904 stand auf dem Titelblatt unseres Schulblattes auch der Name D. Hackenbergs. Das war nach Dörpfelds Tode; aber die Beziehungen zu Dörpfeld und zu seiner Lebensarbeit waren schon früher angeknüpft worden. Aus der Dörpfeld-Biographie von Frau Carnap erfahren wir, daß beide Männer

noch persönlich einander näher getreten sind, es war allerdings in den letzten Lebensjahren Dörpfelds während seines Aufenthaltes in Ronsdorf. Und wie stark Dörpfeld auf D. Hackenberg gewirkt hat, das ersehen wir nicht bloß aus den Worten lebendiger, dankbarer Erinnerung, die er dem verstorbenen Schulmann in einem Brief widmete, sondern auch aus dem trefflichen Aufsatz, in dem er unter der Überschrift „Eines Schulmeisters Testament" in den „Comenius-Blättern" Dörpfelds Gedanken über die Schulverfassung darstellte. So konnte nur ein Mann schreiben, der Dörpfeld in der ganzen Tiefe seiner pädagogischen und sozialen Ideen gefaßt hatte. Als ich vor einem Jahre bei dem Übergange unseres Blattes an den jetzigen Verlag D Hackenberg bat, auch in Zukunft seinen Namen auf dem Titelblatt führen zu dürfen, antwortete er alsbald zustimmend, indem er hinzufügte: „Ich möchte damit auch fernerhin meine Zustimmung mit den bewährten Anschauungen Meister Dörpfelds bezeugen, wenn anderseits auch meine über die Maßen in Anspruch genommene Zeit mich zu schriftstellerischen Äußerungen nicht kommen läßt."

Sein treues Festhalten an der nach Dörpfeld orientierten Stellung zeigte sich deutlich in den Kämpfen um die geistliche Schulaufsicht. Mit Recht weist W. Vogelsang in einem in der „Westdeutschen Rundschau" veröffentlichten Gedenkwort hin auf die Leitsätze, die D. Hackenberg im Jahre 1904 bei der Beratung der Synode Trier über die „Bedeutung der geistlichen Schulaufsicht für die Gegenwart" aufstellte. Es heißt da:

„1. Die geistliche Ortsschulaufsicht in ihrer gegenwärtigen Gestalt hat sich nicht nur aus den geschichtlichen Beziehungen zwischen Kirche und Schule, sondern gleicherweise aus den geschichtlichen Beziehungen zwischen Staat und Schule und zwischen Staat und Kirche entwickelt. Die Ortsschulaufsicht ist heute ein widerruflich übertragenes Staatsamt, das grundsätzlich nicht mehr mit dem Kirchenamt verbunden ist.

2. Die Ortsschulaufsicht als technische Aufsicht ist eine veraltete, unnötige und unzweckmäßige Einrichtung; sie kann darum kein Segen sein für die Kirche, die sie im Auftrage des Staates ausüben läßt. Die örtliche Schulpflege ist von einem Schulvorstand auszuüben, in dem die Vertreter der Erziehungsinteressen und der Schularbeit Sitz und Stimme haben.

3. Solange der einzelne Pfarrer mit dem Amte eines Ortsschulinspektors betraut bleibt, wird von ihm die Treue gefordert werden müssen, die jedem Haushalter geziemt. Aber die Diener der Kirche werden von ihren vorgesetzten Behörden erwarten dürfen, daß dieselben mit allem Nachdruck für eine Änderung der Schulaufsicht ihre Stimme erheben, die den Forderungen einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung und dem Geiste der nicht nach Herrschaft strebenden, sondern zum Dienste bereiten evangelischen Kirche entspricht."

Wenn wir ja unter den rheinischen Pfarrern viele haben, die in dem Sinne dieser Sätze der Schule und dem Lehrerstande ihr Recht geben wollen, so müssen wir doch hervorheben, daß in diesem festen, frischen Zeugnis ein Geist sich ausspricht, der sich voll auf den Boden der Gegenwart gestellt hat, der auch nicht mit einem Blinzeln nach einer Vergangenheit schielt, die leider, wie viele resigniert meinen, nun einmal unwiderbringlich dahin sei, — daß in diesen Worten gar kein Raum ist für ein Bedenken und für Abwägungen zwischen Rechten der Schule und der Kirche, zwischen alten Rechten und neuen Ansprüchen. Diesem Manne war es eine selbstverständliche Forderung, der Zeit mit ihren Fortschritten zu geben, was ihr gebührt, ohne Schwanken und Kopfhängen, aus dem frohen Glauben an die Gegenwart und den Fortschritt heraus.

Die veränderte Lage, der Verzicht auf die geistliche Schulaufsicht hat es mit sich gebracht, daß vielfach in den Kreisen der Geistlichen das Interesse an der Schule schwächer geworden ist. Das ist ja gewiß menschlich zu verstehen; es sind hüben und drüben Äußerungen gefallen, die verstimmen mußten, die das beiderseitige persönliche Verhältnis störten, über die nur große Menschen, denen die Sache alles ist, leichter hinweg können. Und zu diesen Männern gehörte eben D. Hackenberg. Das ist es insonderheit, was uns sein Scheiden so schmerzhaft macht.

Die evangelische Schule hat einen ihrer ehrlichsten und besten Anwälte verloren; gerade die Stellung, die er als Mitglied und Wortführer der nationalliberalen Partei der konfessionellen Schule gegenüber einnahm, war von so außerordentlich großem Wert. Wir sagen wohl nicht zu viel, wenn wir ihm in erster Linie es danken, daß bei der Entscheidung über das Schulunterhaltungsgesetz, das die Konfessionalität der Volksschule festlegte, die nationalliberale Partei mit der Rechten zusammenging. Wie not tun uns doch in der Gegenwart solche Männer, die sich nicht bestimmen lassen durch sogenannte Partei„ideale", durch Schablonen, durch Schlagwörter, sondern die unbefangen die Dinge zu erfassen suchen,

wie sie sind, und die als ganze Männer gerade dann sich erweisen, wenn es gilt, Stand zu halten gegen die Masse.

Wenn D. Hackenberg im Parlament sprach, so hatte er immer das Ohr des Hauses; auch die Gegner hörten ihn mit Achtung an. Aber es war oft in seinen Worten ein Ton, den man von der Partei aus, die er vertrat, in Zukunft vielleicht etwas vermissen wird. Seine Partei ist zuerst und zunächst gestellt auf ein politisches Programm; was die zarten Fragen des Gewissens und des Glaubens angeht, so trat dies zurück; eine gewisse Gegnerschaft gegen die Kirche war hier geschichtlich erwachsen. Und gerade das nun wirkte bei D. Hackenberg so wohltuend und gab seiner Person ein solches Gewicht, daß er als Mann des gesunden Fortschritts doch zugleich ein so tiefes, echt menschliches Verständnis hatte für die Imponderabilien des kirchlichen und des religiösen Lebens. Ihm war der religiöse Glaube mehr als eine Dekoration, mehr als ein schönes Wort, das auch dem modernen Menschen noch ästhetisch abgetönt im Ohre klingt; ihm war der Glaube die Wurzel alles unseres Seins, zuletzt auch die unseres wirtschaftlichen und nationalen Bestandes. Möchte Gott uns neue Männer geben von dieser Art, Männer von dieser erziehlichen Kraft, die auch im Getriebe des Lebens und im Kampfe der Parteien durch ihr Wort und Sein nach oben zeigen; wir haben sie für Schule, Kirche und öffentliches Leben so dringend nötig.

Personalakten. Seit ein paar Wochen geht folgende Notiz durch die Presse. „Eine Verfügung von weitgehendster Bedeutung hat das preußische Kultusministerium für die gesamte Lehrerschaft erlassen. Die unterstellten Aufsichtsbehörden werden angewiesen, bei Revisionen durch Lokalinspektoren, Rektoren, Kreisschulinspektoren und Schulräte die Revisionsberichte den Lehrern zur persönlichen Äußerung vorzulegen. In Zukunft ist den Lehrern auch Einsicht in die Personalakten zu gestatten. Bezüglich der Geheimakten ist die Bestimmung getroffen, daß in Zukunft von jeder Eintragung von Tatsachen, die für das Lehrerpersonal belastend sind, denselben Kenntnis zu geben ist. Auch ist die Möglichkeit zur Rechtfertigung zu gewähren und sind die Verteidigungsschriften den Personalakten beizufügen. Ungünstige Eintragungen sind, wenn der Betreffende sich seit dieser Zeit musterhaft geführt hat, nach angemessener Frist zu löschen. Die Bestrebungen der Lehrerschaft insgesamt nach Beseitigung der bisher geltenden Bestimmungen sind nun endlich erfolgreich gewesen."

Dazu bemerkt jetzt die „Päd. Zeitung": Es war jedem einigermaßen Eingeweihten von vornherein wahrscheinlich, daß hier ein Spaßvogel einen ballon d'essay aufsteigen ließ. So schnell schießen die Preußen nicht! Die Lehrerschaft wünscht das alles wohl seit ein paar Jahrzehnten, aber so eilfertig werden derlei Wünsche nicht erfüllt. Das letzte „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" enthält denn auch kein Sterbenswörtlein von einem ähnlichen Erlaß des Ministeriums. Dulde, geduld dich fein!

Reichsgericht und Züchtigungsrecht. Über das Züchtigungsrecht der Lehrer hat das Reichsgericht eine neue Entscheidung von großer Wichtigkeit getroffen. Danach fällt nicht jede Züchtigung in den Schulstunden unter das Züchtigungsrecht des Lehrers. Dieser neueste Rechtsgrundsatz des Reichsgerichts findet sich in einem Urteil vom 2. Februar 1912, das in Warneyers Jahrb. (6. Erg.-Bd.) mitgeteilt ist. Gegen den Lehrer war die Schadenersatzklage angestrengt worden wegen der Folgen zweier Züchtigungen; die erste hatte das Kind erhalten, weil es das Wort „Kathete" nicht richtig nachbuchstabierte, und die zweite, weil es nicht aufhörte, zu weinen. Da der zweite Fall oft vorkommt, sind die Ausführungen des Reichsgerichts von großer Bedeutung; sie folgen daher im Wortlaut: „Der Sachverhalt nötigte aber auch zu der Prüfung, ob der Lehrer zu den späteren Züchtigungen des Knaben überhaupt berechtigt war. Dies war dann nicht der Fall, wenn er, wie das Landgericht annimmt, hier ohne Gedanken an den Erziehungszweck nur aus persönlichem Ärger über das vermeintliche widersetzliche Benehmen des Knaben diesen schlug. Eine solche Handlung würde durch das Züchtigungsrecht nicht gedeckt sein, sie würde, ohne Rücksicht auf die Art und Schwere der Schläge, eine widerrechtliche Körperverletzung im Sinne des § 823 B. G.-B. und eine Verletzung der dem Lehrer gegenüber dem Schüler obliegenden Pflicht im Sinne des § 839 B. G.-B. darstellen . . . Darüber, wann ein preußischer Lehrer zu einer körperlichen Züchtigung des Schülers schreiten darf, enthält die Kabinettsorder vom 14. Mai 1825 keine Bestimmung . . . Aus dem Fehlen solcher gesetzlicher oder Verwaltungsvorschriften kann nun nicht gefolgert werden, daß jede körperliche Mißhandlung (!) eines Schülers, die innerhalb der Unterrichtsstunden erfolgt, als eine rechtmäßige Züchtigung angesehen werden kann, sofern sie nur das in Ziffer 4 der Kabinettsorder von 1825 vorgeschriebene Maß nicht überschreitet. Rechtmäßig kann nur eine Züchtigung sein, die im Hinblick auf die

Zwecke des Unterrichts und der Erziehung erfolgt, welche von dem Lehrer nach pflichtgemäßem Ermessen zu diesem Zwecke verhängt wird, nicht eine aus Erregung, Ärger oder sonstigen Beweggründen unter dem Vorwande einer Züchtigung erfolgende Mißhandlung." — Hierzu schreibt die „Pädagogische Zeitung": Bisher hatte das Reichsgericht stets den Grundsatz vertreten, daß die Frage auszuscheiden habe, da dies dem Ermessen des Lehrers überlassen sein müsse, der darüber nur seiner Behörde Rechenschaft schuldig sei. Von nun an kann also jeder Richter prüfen, ob der Lehrer nicht etwa aus Erregung über die Widerspenstigkeit eines aufsässigen Burschen zum Stocke gegriffen habe. Wie gefährlich diese Prüfung werden kann, zeigt vorliegender Fall selbst, da das Landgericht einfach angenommen hat, die zweite Züchtigung sei aus Ärger über das fortgesetzte Weinen erfolgt. Daß dieses oft ein Zeichen von Trotz ist, dürfte jedem Erzieher bekannt sein; wie will der Lehrer nun beweisen, daß er zur Beugung dieses Trotzes und nicht aus Ärger gestraft hat? Er ist hier ganz vom Wohlwollen der Richter abhängig. Wenn diese feststellen, daß der erziehliche Zweck gefehlt habe, dann ist der unschuldigste Schlag eine „vorsätzliche" Körperverletzung. Somit wird die ohnehin schon schwierige Lage der Lehrer durch vorliegende Erscheinung ungemein verschärft.

Bestrafung für Alkoholvergiftung Jugendlicher fordert J. Trüper in der „Zeitschrift für Kinderforschung". Er teilt einen Fall mit, wo ein 13jähriger Knabe bei Gelegenheit eines Polterabends Schnaps erhielt und davon soviel trank, daß er bewußtlos hinfiel und bald nachher starb. Mit Recht sagt Tr., daß die Vergiftung mit Äthylalkohol doch ebenso strafbar sei wie die mit Methylalkohol. Unter Bezugnahme auf das Strafgesetzbuch und Entscheidungen des Reichsgerichts folgert er: „Hiernach ist jeder strafbar, der wissentlich oder fahrlässig einem andern alkoholische Getränke verabreicht, wodurch der Tod oder auch nur eine Gesundheitsstörung herbeigeführt wird, denn eben, wenn das die Folge ist, ist das Getränk als „Gift" oder als „Stoff, welcher die Gesundheit zu zerstören geeignet ist," dokumentiert. Sachverständige sind sich ja darüber auch längst einig.

Auf Grund dieser gesetzlichen Bestimmungen sollte darum jeder Schutzverein gegen Alkoholmißbrauch unerbittlich vorgehen gegen alle, die Kindern Alkohol, zumal in schädlichen Mengen, verabreichen. Jeder Sachverständige wird zugeben müssen, daß „die körperliche Beschaffenheit der gefährdeten Person" im Kindesalter sehr erschwerend ins Gewicht fällt. Aber ebenso entschieden sollte vorgegangen werden, wenn Erwachsene Gesundheitsstörungen durch Alkoholverabreichung bekommen.

Das Reichsgericht würde dann auch gezwungen werden, endlich generelle Stellung zur Frage des Alkoholmißbrauchs zu nehmen und nicht bloß zur Vergiftung durch Methylalkohol."

Neues Schulmuseum. In einem Bericht über die ausgezeichnete und viel beachtete Ausstellung der preußischen Unterrichtsverwaltung auf der letzten Weltausstellung in München hatten wir den Wunsch ausgesprochen, es möchte diese Abteilung erhalten und zu einem Grundstock für ein neu einzurichtendes Deutsches Reichs-Schulmuseum verwendet werden. Dieser Wunsch ist jetzt teilweise wenigstens erfüllt worden. Die Deutsche Schule berichtet: „Dank den Bemühungen des Geheimen Ministerialrats Prof. Dr. Pallat haben im früheren Friedrichsgymnasium (Friedrichstr. 126) die Reste der deutschen Unterrichtsausstellung von Brüssel eine bleibende Stätte gefunden. Sie sollen den Grundstock einer Lehrmittelsammlung zunächst für die höheren Schulen und die Seminare bilden. Ein Zusammenschluß mit dem schon lange bestehenden Städtischen Schulmuseum, das in erster Linie die Volksschule berücksichtigt, ist in Aussicht genommen. Die Leitung wurde Privatdozent Dr. Jolles übertragen. Neben den Sammlungen von Lehrmitteln und Schülerarbeiten umfaßt das Museum auch eine Muster-Schüler- und -Lehrerbibliothek, eine Schülerwerkstatt und ein Musterarbeitszimmer für den Schularzt. Ausgeschlossen wurden (vorzugsweise auf Anregung des Direktors Haumann, bisherigen Leiters der Päd. Zentrale des D. L.-V.) Ausstellungen des „Instituts für angewandte Psychologie" (Prof. Dr. Stern und Dr. Lipmann) sowie des Universitätsinstituts für experimentelle Psychologie. Hoffentlich haben wir in dem neuen Institut den Grundstein für das erwünschte Reichsschulmuseum zu erblicken." — Ob sich diese Erwartung erfüllen wird? Wir bezweifeln es und fürchten, daß dieses Museum eben ein „Schulmuseum" bleiben wird.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Zu Weihnachten.

Von den zu Weihnachten erschienenen Büchern können wir wegen der Knappheit der Zeit und des Raumes nur einen Teil besprechen. Bei den übrigen möchten wir den Wünschen der Verleger dadurch entgegenkommen, daß wir die Bücher unter dieser Rubrik zusammenstellen:

Busch, Krippenlieder für Männerchor. Freiburg i. B., Ruckmich.
Op. 25. Schlaf wohl du Himmelsknabe du. — Op. 30 Nr. 1. O du liebes Jesuskind. — Op. 30 Nr. 2. Mein Herz bring' ich dir zum Geschenk. Part. 60 Pf. Stimme 15 Pf.

Künstle, Weihnachtslied, für 2 Singstimmen mit Klavierbegl. 50 Pf. Stimmen 15 Pf.

Zahn, Ernst, Erzählungen aus den Bergen. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Pappband 1 M.

Der Verfasser ist einer der besten neueren Schriftsteller; sein gesunder, tüchtiger Sinn, sein sittlicher Ernst und seine große dichterische Gestaltungskraft stellen ihn in die erste Reihe. In der vorliegenden Sammlung hat er selbst eine Anzahl von kleineren Erzählungen für die Jugend zusammengestellt. Aber es sind keine Kindergeschichten im gewöhnlichen Sinne, auch der Erwachsene wird daraus sich Freude und Gewinn holen. Wir möchten das Buch nicht bloß zum Feste, sondern auch für Schulen und Volksbüchereien bestens empfehlen. Der Preis ist sehr niedrig. Möchte diese neue Gabe dazu beitragen, diesem gediegenen und fleißigen Schriftsteller das deutsche Haus zu erobern.

Wohlrabe, Dr., Die Freiheitskriege. Ebda. Geb. 3 M.

Berdrow, Vor 1813. Europas Franzosenzeit von Mitkämpfern geschildert. Ebda. 2,50 M.

Wohlrabe beweist auch in diesem Buche wieder, wie in dem früheren über Friedrich den Großen an dieser Stelle empfohlenen, seine Geschicklichkeit, einen geschichtlichen Abschnitt durch Quellenberichte darzustellen. — Sehr geschickt ist auch die Zusammenstellung in dem Buche von Berdrow, das uns mit Napoleon durch ganz Europa führt. Neben den Quellenberichten finden wir kurze Einleitungen, die doch, zumal bei der Jugend, recht angebracht sind. Das Buch ist schön ausgestattet und enthält eine Anzahl hübscher Holzschnitte.

Der Verlag von Hesse & Becker, Leipzig, hat drei Biographien in schmucken Leinenbänden herausgegeben, die wir der Beachtung der Leser recht angelegentlich empfehlen:

1. **Wilhelm von Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes.** Herausgegeben von Prof. Dr. Ad. Stern. 572 S. Leinenband 2,50 M.

Die bekannte und mit Recht geschätzte Biographie W. von Kügelgens, des sinnigen Malers und tiefgegründeten Christen, erscheint hier in völlig neuer vorzüglicher Ausstattung. Durch das liebenswürdige Entgegenkommen der Familie wurde der Verlag in den Stand gesetzt, das Buch mit reichem und interessantem Bildschmuck — darunter auch mehrfarbige Illustrationen — auszustatten. Der Wert des allgemein beliebten Buches wird noch erhöht durch das von der Tochter geschriebene Nachwort über die späteren Lebensschicksale des Vaters.

2. **Ludwig Richter, Lebenserinnerungen eines deutschen Malers.** Mit Einleitung von Ferd. Avenarius. Volksausgabe des Dürer-Bundes. Reich illustrierter Leinenband. 750 S. 3 M.

Über den Künstler und Menschen L. Richter braucht heutzutage nichts mehr gesagt zu werden. Der vorliegende prächtig ausgestattete Band wird ihn dem deutschen Hause und Volke noch lieber machen. Diese neue Ausgabe zeichnet sich besonders durch die reiche und interessante Ausstattung in den Kunstbeilagen aus. Auch diese Lebenserinnerungen sind durch ein Nachwort des Sohnes, Heinrich Richter, ergänzt.

3. **Ludwig Emil Grimm, Erinnerungen aus meinem Leben.** Herausgegeben und ergänzt von Prof. Ad. Stoll. 647 S. In Leinen gebunden, 3 M.

Ein würdiges Seitenstück zu den beiden obengenannten Biographien, willkommen für jeden, der über die Familie, der die bekannten Gebrüder Grimm angehörten, Genaueres erfahren möchte. Der Leser wird in dem auch reich mit Bildwerk ausgestatteten Buche manche

treffliche Bekanntschaft machen. Die vielen inhaltreichen Fußnoten geben von der gründlichen Sachkenntnis wie auch von der begeisterten Hingabe des Herausgebers an sein Werk ein beredtes Zeugnis.

Jos. Scholz in Mainz, der bekannte Verlag künstlerischer Jugendbücher, bringt eine Anzahl neuer, hübscher Gaben. Zunächst **Bilderbücher.** Der Verlag hat ja gerade auf diesem Gebiet höchst Beachtenswertes geleistet, ja bahnbrechend gewirkt. Es sei auf folgende Neuerscheinungen hingewiesen:

Dornröschen und **Hänsel und Gretel** (von Fr. Müller-Münster). **Rat' einmal!** (von R. Langhein). **Fröhlicher Reigen** (von Hans Schroedter). Diese 3 Bücher, auf Papier gedruckt mit 8 großen farbigen Bildseiten und zahlreichen Textzeichnungen, kosten nur 50 Pf., ebenso Schmidhammers **„Hoppe, hoppe Reiter"**, unzerreißbar auf Pappe.

Die sieben Raben. Ein Märchenbuch mit Text von den Brüdern Grimm. Mit 8 großen farbigen Vollbildern und zahlreichen Textzeichnungen von Franz Staffen. Gebunden nur 1 M.

Mein Spielzeug. Anschaubilder von Eugen Oßwald. Allerlei Spielzeug und liebe Dinge im Reiche des Kindes. 9 farbige Bildseiten. Großformat 22 × 32 cm. Mainz, Jos. Scholz. Unzerreißbar 1 M.

Frohes Spiel. Ein Bilderbuch von Arpad Schmidhammer mit lustigen Versen. 10 farbige Bildseiten, 23 × 28 cm. Ebda. Unzerreißbar gebunden 1,60 M.

Komm! Bilder lieber Tiere aus Haus, Feld und Wald von Eugen Oßwald, mit lustigen Versen 22 farbige Bildseiten, 21 × 26 cm. Ebda. Unzerreißbar gebunden 3 M.

Ringsumher. Ein Bilderbuch von Eugen Oßwald. Lustige Erlebnisse aus aller Welt mit Kindern, lieben Tieren und allerlei komischen Gestalten. Verse von Adolf Holst. 31 farbige Bildseiten, 23 × 32 cm. Ebda. Ladenpreis 3 M.

Es war ein glücklicher Gedanke, die großen geschichtlichen Ereignisse vor 100 Jahren, die unsere Gegenwart wieder so stark beschäftigen, durch Künstlerhand schildern zu lassen und sie in den **Vaterländischen Bilderbüchern** der Jugend vorzuführen. Die große Vergangenheit redet gerade in dieser Form eine beredte Sprache zu unserer Jugend, und so werden die Bücher dazu beitragen, den Sinn der Opferwilligkeit und die Freude an nationaler Kraft zu beleben; beides tut heutzutage not, denn jeder nächste Tag kann von der Nation die höchsten Leistungen und Opfer fordern. Es liegen folgende Bücher vor:

Band 1: **Zehn Jahre deutscher Not** (1803—1812). Prof. Angelo Jank.
„ 2: **Frühling und Freiheit** (1813). „ „ „
„ 3: **Nach Frankreich hinein!** (1814—1815). „ „ „
„ 5: **Friedrich der Große**, I. Band. Franz Müller-Münster.
„ 6: **Friedrich der Große**, II. Band. „ „

Jeder dieser Einzelbände, Großformat 22 : 29 cm, enthält 8 farbige Vollbilder und zahlreiche Textzeichnungen. Preis gebunden nur 1 M.

Ferner liegen vor:

Band 4: **Deutschlands Not und Befreiung** (Band 1—3 zusammengebunden), 3 M.
„ 7: **Friedrich der Große** (Band 5 und 6 zusammengebunden), 2 M. (Weitere Bände in Vorbereitung.)

Dann erschien der 4. Bd. des von Kotzde herausgegebenen Jugendbuches (3 M.). Es ist für Kinder jeden Alters geeignet und enthält Märchen, Geschichten, Lieder, Reime und Bilder, auch mancherlei Stoffe zu heiterer Beschäftigung. Der hübsche starke Band ist recht preiswert.

An dieser Stelle möchten wir wiederum auf die in demselben Verlag erschienenen **Mainzer Volks- und Jugendbücher** hinweisen. Es sind stattliche Bände mit Bildschmuck zu 3 M., hauptsächlich geeignet für die reifere Jugend, die Erzählungen größtenteils mit geschichtlichem Hintergrund. Wer einmal einem Jungen ein solches Buch schenkte, hat sicher die Erfahrung gemacht, daß die Gabe ein starkes Verlangen nach diesen Büchern auslöste. Es sind Erzählungen, in denen Kraft und Heldentum zur Jugend reden, zuerst vielleicht ein Wagnis angesichts der Überästheten, die in der Jugendliteratur Kraft und Größe leicht als Übermaß betrachten und allem stofflichen Interesse von vornherein mit Mißtrauen begegnen. Wir können die Bände an dieser Stelle nicht aufzählen, raten aber dringend, sie sich vom Buchhändler einmal vorlegen zu lassen.

Der Volks- und Jugendschriftenverlag des Neuen Preußischen Lehrervereins (Leipzig) gab heraus:

1. **Dorfgeschichten**, von J. Gotthelf.
2. **St. Bernhard, hilf!** von A. Reulecke. Geb. 2 M.

J. Gotthelf ist den meisten durch seine größeren Romane bekannt; es ist von Wert, daß auch die kleineren Erzählungen dieses Großen unter unsern Heimat- und Volksschriftstellern einmal einem größeren Kreis geboten werden. Eines empfehlenden Wortes bedarf es da nicht.

Der Verlag von Hillger-Berlin W. legt aus seiner „Deutschen Jugendbücherei" folgende Nummern vor:

Nr. 1: **Drei Kriegsnovellen**, von Detlev v. Liliencron.
„ 14: **Das Schloß in der Höhle Ha Ha**, von Gust. Schwab.
„ 25: **Umzingelt, der Richtungspunkt**, Kriegsnovelle von Detlev v. Liliencron.
„ 39: Förster Fleck: **Feldzug in Rußland 1812.**
„ 40: „ „ : **Gefangenschaft in Rußland 1812/14.**
„ 81: Marianne Prell: **Hamburg zum zweiten Male in der Gewalt der Franzosen 1813/14.**
„ 71: Joach. Nettelbeck: **Die Belagerung von Colberg durch die Franzosen.**
„ 74: François Bourgogne: **Mit der großen Armee 1812 nach Moskau.**
„ 75: „ „ : **Auf dem Rückmarsch der großen Armee 1812.**

Die bekannten billigen bunten Hefte (zu 10 Pf.) haben zwar nicht immer den Beifall der Kritiker gefunden, aber die vorliegenden bieten alle wertvolle Stoffe. Sie können auch in der Schule Verwendung finden, zumal die historischen, der Memoiren-Literatur angehörigen, die ja nach ihrem Werte bisher schon allgemein gewürdigt worden sind. Es sollte ja eigentlich die „wundersame Lebensgeschichte" von Nettelbeck, die zuletzt Langewiesche unter dem bezeichnenden Titel „Ein Mann" in einem so hübschen und billigen Bande (1,80 M.) herausgegeben hat, in der Hand jedes Jungen sein. Aber das vorliegende Heftchen von der Belagerung Kolbergs gibt ja einen kleinen Ersatz und weckt hoffentlich das Verlangen nach mehr.

Religionsunterricht. (Forts.)

Für die verschiedenen Arten von höheren Lehranstalten erschienen folgende Sonderausgaben von kirchengeschichtlichen Lesebüchern:

Runkel, Dr. **Heinr.**, **Quellenbuch zur Kirchengeschichte für den Unterricht an höheren Mädchenschulen und weiterführenden Bildungsanstalten.** II. Teil: Die Kirche von der Reformation bis zur Gegenwart. Leipzig, Dürr, 1910. 216 S. Preis geb. 3,20 M.

Reukauf und **Heyn**, **Lesebuch zur Kirchengeschichte mit Abriß der Kirchengeschichte für höhere Schulen.** 2., erweiterte Auflage. Leipzig, Wunderlich, 1911. 412 S. Preis 2 M., geb. 2,40 M.

Thrändorf und **Meltzer**, **Kirchengeschichtliches Lesebuch.** Ausgabe B. 3. Auflage. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 330 S. Preis 1,50 M., geb. 1,85 M.

Dieselben, **Kirchengeschichtliches Lesebuch.** Ausgabe C. Ebenda, 1912. Preis kart. 90 Pf.

Die wesentlich gekürzte Ausgabe C ist in erster Linie für Realschulen und verwandte Anstalten bestimmt, während die mittlere Ausgabe B mehr für Gymnasien geeignet ist.

Kirsch, **Alfred** (Lehrer in Leipzig), **Deutsche Kirchengeschichte für Schule und Haus.** Leipzig, Ernst Wiegandt, 1911. 251 S. Preis geb. 2,80 M.

Das Buch ist von einem Schüler Thrändorfs seinem Lehrer zum 60. Geburtstage dargebracht. Es ist aus reicher Sachkenntnis heraus und mit großer Liebe und Begeisterung für seinen Gegenstand geschrieben. Daß der Verfasser sich bei der Auswahl ein wenig von seiner persönlichen Vorliebe für diese oder jene Epoche oder Persönlichkeit hat leiten lassen, wird man ihm kaum zum Vorwurf machen wollen, ebensowenig auch, daß er der religiösen Kunst ein verhältnismäßig großes Gebiet eingeräumt hat; manche Abschnitte sind dafür auch wahre Kabinettstücke anschaulicher, packender Darstellung geworden, und eben dadurch hebt sich das Buch sehr vorteilhaft ab von den meisten andern ähnlichen Umfangs.

Ich möchte es daher aufs wärmste empfehlen; einige der am besten gelungenen Partien eignen sich auch zum Vorlesen im Familienkreise.

Zausch, Otto (Kgl. Seminaroberlehrer in Augustenburg, vorher in Petershagen und Stift Keppel), **Kirchengeschichte der Provinz Westfalen** (9. Heft der „Sammlung von Provinzial-Kirchengeschichten", herausgegeben von Sem.-Dir. Vorbrodt). Breslau, Dülfer, 1910. 79 S. Preis kart. 1,20 M.

„Ein Hilfsmittel, das namentlich den angehenden Lehrer anregen soll, der Kirchengeschichte seines Heimatortes oder des Ortes seiner Wirksamkeit nachzugehen und damit zugleich auch nach dieser Seite hin die Kunde von der Heimat zu bereichern und den Heimatsinn zu pflegen" (Vorwort).

Schäfer, Wilhelm (Rektor in Lüneburg), **Geschichte des Katechismus**, unter besonderer Berücksichtigung des Gebietes der hannoverschen Landeskirche. Hannover, Hahn, 1912. 122 S. Preis geh. 3 M.

Wertvoll durch die beigegebenen Proben, z. B. aus den Katechismen der Waldenser und der Böhmischen Brüder, sowie aus Brenz' Fragestücken, ferner aus Speners Einfältiger Erklärung und Bahrdts Katechismus der natürlichen Religion. Interessant sind auch die mitgeteilten Stücke aus den in Reimen abgefaßten Katechismen. Genauer eingegangen ist der Verfasser seinen besonderen Absichten entsprechend auf den sogenannten Welfischen Katechismus des Urbanus Rhegius von 1540, ferner auf den hannöverschen Landeskatechismus von 1790 und endlich auf den neuen Katechismus von 1862 und den an seine Einführung sich anschließenden Katechismusstreit.

Hemprich (Rektor in Naumburg a. d. Saale), **In welcher Weise kann der Heidenmissionsstoff in den Unterrichtsstoff der Volksschule eingegliedert werden?** („Zur Volksschulpädagogik", Heft 16.) Langensalza, Beltz, 1910. 14 S. Preis 30 Pf.

Ein Vortrag von einem Provinzial-Missionsfest; empfohlen wird der Anschluß an die Apostelgeschichte („die alte und die neue Apostelgeschichte"), sowie an die Behandlung der Kolonien und der außereuropäischen Länder.

e) Zur Bibelkunde.

Köstlin, Friedrich, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen. 6., verbesserte Auflage. Tübingen, Mohr (Siebeck), 1911. 143 S. Preis 2 u. 2,50 M.

Köstlins Buch, dessen erstes Erscheinen reichlich 20 Jahre zurückliegt, bietet lediglich den Stoff dar. Die Kenntnis der „elementaren biblischen Geschichte" wird vorausgesetzt; daher ist der Darstellung des Prophetismus und der Einführung in die Literatur des nachexilischen Judentums, insbesondere in die Gedankenwelt der Psalmen, der breiteste Raum zugewiesen. Was hier geboten wird, ist durchaus nicht etwa leitfadenmäßig dargestellt, sondern überaus anschaulich und lebensvoll und zwar auf Grund einer Fülle von sorgfältig ausgewählten Texten, für deren Gestaltung die besten Übersetzungen zu Rate gezogen sind.

Holtzmann, Prof. Dr. H. (Straßburg), **Die Entstehung des Neuen Testaments.** (Religionsgesch. Volksbücher, 1. Reihe, 11. Heft.) 2., neubearbeitete Auflage (11. bis 15. Tausend). Tübingen, Mohr (Siebeck), 1911. 44 S. Preis 50 Pf.

Dies „Volksbuch" erschien als eins der ersten der ganzen Sammlung im Jahre 1904. Prof. Holtzmann stellte damals im Vorwort „mit Genugtuung und Freude" fest, daß sich die von ihm vertretene Auffassung der Kanongeschichte in wesentlicher Übereinstimmung befinde mit derjenigen, die gleichzeitig Prof. D. Bernh. Weiß in Berlin einem weiteren Kreise dargeboten hatte in seiner kleinen „Entstehungsgeschichte des Neuen Testaments". Von jenem Altmeister der neutestamentlichen Wissenschaft haben inzwischen ja die Bibl. Zeit- und Streitfragen — das Gegenstück der R. V. — auch einige Beiträge gebracht, die sich mit dem Markus-Evangelium und dem 1. Petrusbrief befassen. Holtzmanns Darstellung ist knapp und klar, mitunter scharf, ohne daß sie indes bei ihrer strengen Sachlichkeit verletzt; besonders wertvoll erscheint mir das Schlußkapitel „Protestantische Stellungnahme". Die wesentlich verbesserte 2. Auflage ist von dem inzwischen verstorbenen Verfasser noch selbst besorgt.

Harnisch, O. (Kgl. Seminardirektor in Erfurt), **Die Apostelgeschichte, zunächst für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.** Breslau, Dülfer, 1911. 92 S. Preis kart. 1,20 M.

Für Lehrerbildungsanstalten ist das hier Gebotene entschieden zu dürftig. Der „Gliederung" schließt sich eine Reihe von Wort- und Sacherklärungen an, die zum großen Teil überflüssig, zum mindesten entbehrlich sind; als „Gedankengang" folgt dann lediglich

eine Wiedergabe des Textes mit andern Worten. Eine tiefere Einführung in den Inhalt wird nur hier und da einmal ausnahmsweise versucht.

Voelker und Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Ausgabe C, neubearbeitet von D. Dr. Hermann L. Strack, Professor der Theologie in Berlin. Leipzig, Teubner, 1911. Preis A. T. geb. 1,20 M., N. T. geb. 1 M.

Das bekannte Buch, das gegenwärtig an etwa 1100 Schulen aller Art eingeführt ist, liegt hier in völlig neuer Bearbeitung vor. Das Neue Testament ist jetzt vollständig abgedruckt bis auf wenige Stellen, deren Weglassung sich bei einem Schulbuch von selbst ergibt. Im alttestamentlichen Teil ist eine wesentliche Vermehrung des Inhalts eingetreten, namentlich bei den prophetischen Schriften. Ferner sind auf Grund neuer Vergleichung des Urtextes alle sinnstörenden Übersetzungsfehler beseitigt, auch ist man bei einzelnen Ausdrücken in der Anpassung an den gegenwärtigen Sprachgebrauch etwas weiter gegangen als bisher; im übrigen ist jedoch durchaus am Luthertext festgehalten. Was endlich den Druck angeht, so sind nun erfreulicherweise die poetischen Abschnitte auch äußerlich als solche kenntlich gemacht.

Ostermai, O. (Bürgerschullehrer), Seminaroberlehrer Dr. **Tögel** und Pfarrer Lic. **Neuberg, Biblisches Lesebuch.** Leipzig, Klinkhardt, 1911. Ausgabe A mit Bildern und Buchausstattung von Heinrich Phieler in Elberfeld. Preis A. T. geb. 1,20 M., N. T. geb. 1 M., beides in einem Band 2 M. Ausgabe B ohne Bilder, Preis geb. 1,80 M.

Drei Dresdener Herren haben sich zur Herausgabe dieses neuen Buches zusammengetan: ein Geistlicher, ein Schultheologe und ein Volksschullehrer; das ist jedenfalls eine ganz glückliche Vereinigung. Ihr Buch hebt sich zunächst durch seine Ausstattung sehr vorteilhaft ab von andern seiner Art; sie ist gradezu vortrefflich, was Einband, Papier und Lettern, Buchschmuck und Anordnung betrifft. Bei den poetischen Stücken sind nicht nur die Verszeilen berücksichtigt, sondern auch der Strophenbau. Die Bilder zeigen starke Eigenart; in mancher Hinsicht erinnern sie an Steinhausen, mitunter auch an Fahrenkrogs Weise. Manches hat mir wohl zugesagt, fraglich ist es mir indes geblieben, ob sich Kinder dahinein finden werden Für diesen Fall bietet der Verlag eine zweite Ausgabe ohne Bilder.

Was nun die Auswahl angebt, so haben wir es auch hier mit einer ganz neuen Form des Biblischen Lesebuchs zu tun. Während die meisten ähnlichen Bücher von der Vollbibel ausgehen und in der Hauptsache das pädagogisch Unpassende und das durchaus zu Entbehrende weglassen, sind die Verfasser den umgekehrten Weg gegangen, den Weg vom biblischen Geschichtsbuch her, wenn man so sagen darf. Sie wollten gegenüber jenem „Typus des Möglichen" den „Typus des Wertvollen" bieten. Im einzelnen werden sich natürlich auch dabei wieder alle möglichen Schwierigkeiten ergeben, aber den Vorteil hat es jedenfalls, daß sich bei einer derartig starken Verkürzung das Biblische Lesebuch noch mehr als bisher von der Vollbibel abhebt. Das Buch kann dann zugleich das biblische Geschichtsbuch ersetzen, das auch nach meinem Dafürhalten bis etwa zum 10. Jahre hin völlig entbehrlich ist.

Auf die schwierige Frage der Textgestaltung kann ich an dieser Stelle natürlich nicht genauer eingehen; es läßt sich nur soviel sagen, daß die Verfasser vom Luthertext ausgegangen sind, aber überall da geändert haben, „wo stilistische, wissenschaftliche oder pädagogische Gründe Abweichungen geboten erscheinen ließen".

Im ganzen ist das Buch eine sehr erfreuliche Erscheinung. Wer es näher kennen lernen möchte, sei auf das sehr ausführliche und lesenswerte Begleitwort verwiesen, das der Verlag umsonst abgibt; es enthält auch Text- und Bildproben. —

Zum Schluß sei hier noch hingewiesen auf eine neue, billige Ausgabe von **Dächsels Bibelwerk.** Die Heilige Schrift Alten und Neuen Testaments erklärt unter Benutzung von Aussprüchen der bedeutendsten Gottesgelehrten aus allen Zeitaltern der Kirche. Leipzig, Deichert. Ungekürzte Ausgabe in 80 Lieferungen zu 40 Pf. oder in 7 Bänden zu 40 M., bisher 82,75 M.

Das Werk ist in erster Linie für „Schullehrer und Hausväter" bestimmt; es wird den älteren Lesern ja zumeist bekannt sein. Jedem Abschnitt ist eine kurze Inhaltsangabe vorausgeschickt, dann folgt Luthers Übersetzung mit in den Text eingeschalteter Auslegung, und schließlich wird eine ausführliche Erklärung gegeben und zwar zumeist durch umfangreiche Zitate aus den Werken bedeutender Exegeten aller Zeiten.

Zugegangen sind mir die ersten 12 Lieferungen; sie bilden den 5. Band des ganzen Werkes und enthalten die Auslegung der drei ersten Evangelien. Preis geb. 6 M., 888 S. mit 26 Abb. u. 4 Karten.

Mülheim (Ruhr). Pade.

Neue Bücher.

Vogel, Moritz, Deutschlands Erhebung 1813. Vaterländ. Festspiel f. 2stimmig. Schulchor mit Klavierbegl. Zürich, Gebrüder Hug & Co. Klavierauszug 1 50 M. Jede Stimme 0,30 M. Textbuch mit Deklam. 0,30 M. Text der Gesänge 0,10 M.

Braun, H. F., Der Bergmannssohn. Herborn, Nassauischer Kolportageverein. 1,40 M.

Lustig, Hans, Wie mache ich Inventur und Bilanzabschluß? 3. Aufl. Saarbrücken, Baumgartens Verlagsbuchhandlung. 1,50 M.

Zahn, Hans, Novalis, Auswahl aus seinen Schriften. Berlin, Reichl & Co.

Liebert, Dr. Arthur, Spinoza-Brevier. Ebenda.

König, Prof. Eduard, Geschichte der alttestamentlichen Religion. Gütersloh, Bertelsmann. 7 M. (8 M.)

— —, Weihnachtskerzen, Heft 1—3. Jedes Heft 12 Pf. Silberfäden, Heft 1—3. Jedes Heft 20 Pf. In Partien billiger. Leipzig, Kinderfreundverlag.

Keller, Paul, Monatsblätter „Die Bergstadt". 1. Jahrg. Breslau, Dr. Ed. Rose. Viertelj. 2,50 M. Einzelheft 1 M.

Linder, F., Heimatkunde für das 2. Schuljahr. 2. Aufl. Welschneureut-Karlsruhe, Verlag von Karl Staiger. 1,50 M.

Willmann, Dr. Otto, Aus Hörsaal und Schulstube. 2. Aufl. Freiburg, Herdersche Verlagshandlung. 4,60 (5,60) M.

Schneiderhan, Joh., Planmäßig geordnete Beispiele zum schriftlichen Gedankenaustausch für Volks- u. höhere Schulen. Teil 1—3. 2. Aufl. Ebenda. Unterstufe 1,20 (1,60) M. Mittelstufe 1,50 (2) M. Oberstufe 2,50 (3) M.

Ungeheuer, Heinr., Luftflottenlied, dreist. Schülerchor. Trier, Balduinstr. 9, Selbstverlag. 0,50 M.

Kankeleit, A., Grammatikblätter für Schüler. 22. Aufl. Gumbinnen, Sterzels Buchh. (Gebr. Reimer). 0,15 M.

— —, Lehrerheft zu den Orthographie- und Grammatikblättern mit 175 Diktaten. 8. Aufl. Ebenda. 0,50 M.

— —, Orthographieblätter für die Hand der Schüler. 38. Aufl. Ebenda. 0,50 M.

Goos, Dr. Max, Die deutschen Lande in der Dichtung. Band 1: Deutschland. 1. bis 10. Tausend. Hamburg-Großborstel, Verl. d. deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. 1 M.

Wendt, Herm., Deutsche Grammatik mit Übungen. Langensalza, Verl. von J. Beltz. 0,60 M.

— —, Orthographisches Wörterverzeichnis für Schule und Haus. Ebenda. 0,10 M.

Löbel, Dr. med., Wie erreicht man ein gesundes hohes Alter. Leipzig, Ed. Demme. 0,25 M.

Hintz, Aug., Wie kann man aus der Bienenzucht die denkbar höchsten Erträge erzielen? Ebenda. 1,50 M.

Krüger, Karl A., Deutsche Literaturkunde. 13. Aufl. Leipzig, Gust. Engel. 0,80 M.

Reishaus, Gertrud, Heimat, ein Weihnachtsfestspiel für Schulen. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 0,50 M.

Reimann, Splettstößer, Wolff, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Heft I und II. Ausgabe C. Berlin, Trowitzsch & Sohn. 0,30 und 0,40 M.

Siebert, Dr. K. und M Klinkicht, Dreihundert berühmte Deutsche. 1.—10. Tausend. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 5,50 M.

Förster, Aug., Ein Stück Kleinleben. Jugenderinnerungen. Leipzig, Jansen. 2 (3) M.

Hofmann, Für Feste und Fahrten. Taschenliederbuch. Leipzig, Dürrsche Buchh. 15 Pf.

Haase u. Schrader, Vaterländische Geschichten. Ebenda. 1,95 M.

Im Strom des Lebens. Neue Folge. 2. Aufl. Vom Leipz. Lehrerverein. Ebenda. 3 M.

Stähly, Über die deutsche Sprache. Straßburg, Singer.

Beyler u. Griner, Wandtafelskizzen. I. Bd. Geschichte. Ebenda, 2,80 (3,80) M.

Stiel, Die Aussichten des technischen Berufs. Berlin, Industriebeamten-Verlag.

Inhalt des 56. Bandes.

	Seite
Achinger, Zum neuen Jahr	3
—, Was Dörpfeld von der Comeniusgesellschaft erwartete	8
Dr. von Rohden, Vom Erleben Gottes	11
Klempt, Die Arbeitsschule	15
Greef, Wiederholungsstoffe im biblischen Geschichtsunterricht	26. 66
W. O., „Schülerjahre"	33
Rundschau	36. 85. 133. 185. 231. 282 325. 372. 421. 470. 517. 563
K. Foltz, Erziehung zur Selbständigkeit	49
Bernhardt, Wie Hans und Paul Schule spielen	72
Grabs, Wie ich 1859 ins Lehramt eintrat	75
Rheinen, Hauptversf. des Ver. f. Herb. Pädagogik	82
Th. Franke, Zur Lehrplanfrage	97
Rößing, Zum Werkunterricht	115
Vormholz, Hier liegen Fußangeln	128
— Über Erziehungsreform	131
Woeste, Aus der Geschichte der Zahlwörter und Zahlbezeichnungen	145
Schiebuhr, Zur Behandlung des Kirchenliedes	160
Th. Franke, Der Entwurf des neuen sächsischen Volksschulgesetzes	174
Beckmann, Die 26. Westf. Prov.-Synode und die Schule	181
Vogelsang, Bemerkungen zu Ausdrücken, die durch Dörpfeld in die päd. Liter. eingeführt worden sind	193
Schmidt, Botan. Exkursionen	209
Dr. Wilker, Hat die Fürsorgeerziehung in Preußen Erfolge oder nicht?	217
Charakterbildung u. Religion (Förster)	224
Flügel, Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg	241
Fick, Zu Flügels 70. Geburtstag	245
Achinger, Haus- und Klassenlektüre	254
Schmell, Zwei wichtige Fragen	274
Fr. Franke, Zwei Versammlungen für Herbart. Pädagogik	277
Stamm, Noch ein Kapitel aus der Wortbildungslehre	289
Schmell, Vertreterversamml. in Bielefeld	304
E. Gr., Von der Ehe	307
Grabs, Erinnerungen aus meiner Adjuvantenzeit	314
Vogelsang, Die Dörpfeld-Stiftung und der Rhein. Prov.-Lehrer-Verband	337
Greef, Aus der Praxis der Jugendschriften-Kommissionen	341
Franke, Zum Wesen der staatsbürgerl. Erziehung	347
Dr. Pudor, Der Fortbildungsunterricht und seine völkische Bedeutung	362
Rößing, Nis Randers	366
Dr. Bornemann, Gründet Hilfsschulen einklassig!	385
Büttner, Verschiedene Sprachstörungen	398
Scharff, Erfahrungen mit Prof. Engels Stimmbildungsmethode	409
Dr. Pudor, Das Tischgebet	411
Schmidt, Pilzkunde	415
Rheinen, 55. Hauptversamml. des Ver. für Herb. Pädagogik	419
Schmidt, Ziller und die Pädagogik der Tat	433. 481. 529
Klaehn, Weltanschauung u. Erziehungsideal	446. 501
Bockemühl, Aus d. „Anschauungsunterricht"	457
B., Wilh. Wundt	461
Katholikentag und Deutscher Lehrerverein	465
A., Dr Ekkartus, Unser aller Sorgenkind	511
Flügel, Idee u. Amen. Suchen u. Finden	535
Ley, Das Gleichnis vom verlor. Sohn	539
Volkmann, Rationalismus u. Kirchenlied	550
Schmell, Zur Frage der staatsbürgerl. Erziehung	561

Im 56. Bande besprochene Bücher.

1. Pädagogik.

Bartsch, Bilder zur Anregung	141
—, Beitrag zum ersten Anschauungsunterricht	141
Bernhard, Ernährungsverhältnisse der Berliner Schulkinder	330
Block, Pessimismus in der Erziehung	331
Denzer, Bedeutung des Unterrichts im Formen	379
Franke, Th., Arbeitsunterricht in der Volksschule	378
Georg, Gegen öffentl. Osterprüfungen	330
Ghidionescu, Mod. pädag. Strömungen in Frankreich	90
Heilmann, Handbuch der Päd. III. Bd.	333
Hemann, Geschichte der neueren Pädag.	331
Jansch, Theorie und Praxis des mod. Anschauungsunterrichts	139

Seite

Jansch, Von Hühnern und Eiern . . 140
Jetter, Persönlicher Unterricht . . . 332
—, Heimat und Unterricht 379
Itschner, Unterrichtslehre, 2 Bde. . . 330

Kahl, Salzmanns Leben und Schriften 92
Kambli, Protest. u. kathol. Erziehung 332
Kap-herr, Reise durch d. Landerziehungsheime 330
Krambeer, Die Frage der Schüler . . 379
Lobsien, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer 377
Lüttge, Unterricht im selbst. Arbeiten . 332
Markert, Die Welt des Siebenjährigen 139
Mittenzwei, Reformversuche auf dem Gebiet der Schulorganisation 377
—, Lernschule oder Arbeitsschule . . 378
Meter, Selbstmorde im jugendl. Alter 330
Ostermann u. Wegener, Handbuch der Pädagogik. II. u. V. Teil . . . 333
Pädag. Jahrbuch 1911 41
—, 1912 288
Petersen, Das Beobachtungshaus der Erziehungsanstalten 330
Rein, Aus dem pädag. Universitätsseminar. 13. Heft 332
Rein, Pickel u. Scheller, Zweites Schuljahr 143
Richter, Lehmanns Ansichten über dem Neu-Herbartianismus 330
—, Gesetzl. Schulzwang f. Taubstumme 330
Rißmann, Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts 91
Roeder, Einfluß d. Gebirgswanderungen 381

Saatzer, Zweites Schuljahr 143
Sallwürk, Adolf Diesterweg 91
Scherer, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik . . 90
—, Wiedemanns Lehrer der Kleinen . 138
Scholz, Charakterfehler des Kindes . . 335
Schreiber, Zweistufigkeit des Unterrichts 333
—, Formen in den unteren Klassen . 379
Schwochow, Mittelschulprüfung . . . 332
Seinig, Die redende Hand 378
Silex, Anschauungsunter. f. Stadtkinder 141
Sperber u. Groß er, Pädag. Lesestücke, 5. Heft 331
Stieglitz, Der Lehrer a. d. Heimatscholle 379
Stölzle, Sailers Schriften 92
Suck, Solzialpädag. u. Schulhygiene . 331

Tecklenburg, Schule und Heimat . . 379
Titze, Pflege des Kindes im ersten Lebensjahre 379
Troll, Das erste Schuljahr 138
—, Das zweite Schuljahr 143
Waitz, Allgem. Pädagogik 91
Westerius, Bedeutung der Lernfrage . 333
Wohlrab, Jahresarbeit einer Elementarklasse 138

Seite

2. Philosophie und Psychologie.

Ettlinger, Philos. Fragen d. Gegenwart 425
Fischer, Nietzsche, Zarathustra u. Jesus Christus 426
Flügel, Zwei Seelen wohnen ach . . 428
Kinkel, Idealismus und Realismus . 425
Klincke, Hauptprobl. d. Weltanschauung 428
König, Die Materie 425
Külpe, Einleitung in die Philosophie . 424
Opitz, Philosophie der Zukunft . . . 429
Michaelis, Kirchners Wörterbuch der philosoph. Grundbegriffe 334
Rehmke, Zur Lehre vom Gemüt . . 47
Reinke, Kunst der Weltanschauung . . 427
Sellière, Schopenhauer als romantischer Philosoph 430
Siebert, Geschichte der Philosophie . . 432
Ufer, Grundlegung der Psychologie . 46
Weichelt, Friedrich Nietzsche 426
Wobbermin, Monismus u. Monotheismus 428
Zillig, Wesen und Wert der Kritik . 429

3. Religion.

Dächsel, Bibelwerk 571
Dassow, Bibl. Gesch. für d. Unterstufe 523
Grundig, Religionsbuch f. ev. Schulen 525
—, Religonsbuch f. d. unteren Klassen 526
Harnisch, Apostelgeschichte 571
Hemprich, Heidenmissionsstoff . . . 570
Heyn, Geschichte Jesu 525
Holtzmann, Entstehung des Neuen Test. 570
Hunzinger, Religiöse Krisis d. Gegenwart 430
Ihmels, Zentralfragen der Dogmatik . 431
Kessel, Leben Jesu, Urapostel u. Paulus 524
Kirsch, Deutsche Kirchengeschichte . . . 570
Köstlin, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament 570
Lawin, Methodik des evang. Religionsunterrichts 522
Melzer, Lesestücke aus d. proph. Schriften des Alt. Test. Ausg. A 524
Niebergall, Bibl. Geschichte, Katechismus und Gesangbuch 522
Ostermai, Tögel, Neuberg, Bibl. Lesebuch. Ausg. A 571
Paul, Für Herz u. Gemüt der Kleinen 523
Pfeiffer, Gesch. der Apostel und des Urchristentums 524
Prölß, Religionsbuch f. d. Unterstufe . 526
Redecker u. Pütz, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahr 523
Renkauf u. Heyn, Evang. Religionsunterricht. Bd. 4, 6 524
— —, Bibl. Gesch. mit Bildern . . 526
— —, Bibl. Gesch. u. Bilder aus der Kirchengeschichte 526
— —, Einheitl. Religionsbuch . . . 526
— —, Lesebuch zur Kirchengeschichte . 569

Seite

Reukauf u. Winzer, Gesch. der Apostel 525
Runkel, Quellenbuch z. Kirchengeschichte für Lehrerbildungsanstalten. II. Teil 527
—, Quellenbuch z. Kirchengeschichte für höh. Mädchenschulen. II. Teil . . 569
Rein, Dogmengeschichtl. Lesebuch . . 527
Saß, Bibl. Gesch. d. A. u. N. Test. . 527
Schäfer, Geschichte des Katechismus . 570
—, Bibl. Gesch. u. Bilder aus d. Gesch. der christl. Kirche 526
Scheller, Methode des bibl. Geschichtsunterrichts 523
Spanuth, Präparationen für den Religionsunterricht 523
Stange, Moderne Probleme des christl. Glaubens 431
Staude, Dr., Präparationen z. d. bibl. Gesch. Bd. I 524
—, Paul, Präparationen f. d. Religionsunterricht 524
Thoma, Der bibl. Geschichtsunterricht in der Volksschule 523
Thrändorf, Reformation und Gegenreformation 527
— u. Meltzer, Religionsunterricht. Bd. II u. III 524
— —, Kirchengeschichtl. Lesebuch B u. C. 569
Unger, Beiträge z. erbaulichen Behandlung des Religionsunterrichts. . . 523
Voelker u. Strack, Bibl. Lesebuch C . 571
Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichten erzähle . . . 526
Winkler, Bibl. Gesch. f. die Unterstufe 523
Zausch, Kirchengeschichte der Provinz Westfalen 570

4. Deutsch.

Brüggemann, Der erste Leseunterricht . 143
Darenberg, Die Balladen als Kleindrama 478
Engelien u. Fechner, Lesebuch für Mittelschulen 475
Flaskamp, Seele, die du unergründlich 478
Foltz, O., Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte 477
—, Die Vergleichung 479
Fritzsche, Das Volksschullesebuch . . . 475
Holtz u. Deetzen, Grundriß der deutschen Literatur-Geschichte 479
Kehr, Behandlung deutscher Lesestücke . 476
Klahre, Sicherer Weg zur Selbständigkeit im Stil 479
Kühn, Poesie im ersten Schuljahr . . 142
Lehmensick, Prinzip des Selbstfindends 142
Leyen, v. d., Das Märchen 478
Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten Bd. I 476
—, Präparationen zu deutschen Gedichten 2 Heft 476
—, Auswahl neuerer Gedichte . . . 478

Seite

Löwe, Präparationen für den deutschen Unterricht 141
Ott, Lautbehandlung und Lautbild . . 143
Plecher, Streifzüge durch das Lesebuch 476
Schröck, Märchen und Kind 478
Siewert, Frohnatur 479
Troll, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte 477
—, Märchenunterricht 477
Werner, Aus einer vergessenen Ecke . 478

5. Geschichte.

Bredow, Vor 1813 567
Blasberg, Lehrplan für den Unterricht in der Geschichte 382
Dichterklänge aus Deutschlands großer Zeit 432
Jank, 10 Jahre deutscher Not, Frühling und Freiheit, nach Frankreich hinein 568
Krüger, Geschichte für Mittelschulen . 382
Meyer, Staatsbürgerliche Erziehung . 383
Mück, Atlas z. territorialen Entwicklung Preußens 382
Müller, Friedrich der Große I. u. II. 568
Otto, Vom Deutschen Reich 383
Plecher, Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung 383
Schmieder, Lektüre zur Geschichte . . 382
Staude u. Göpfert, Thüringer Sagen und Nibelungensage 382
Surmann, Staatsbürgerliche Erziehung 383
Wohlrabe, Die Freiheitskriege . . . 567

6. Erdkunde.

Heinze, Physische Geographie . . . 92
Meyer, Geographischer Handatlas . . 521
Müller, Heimatliche Präparationen . . 92
Niebandt, Präparationen für den erdkundlichen Unterricht 93
Schöne, Tromnaus Lehrbuch der Schulgeographie, II. Teil, 1. Abt. . . . 92
—, Tromnaus Erdkunde f. Mittelschulen 93
Steinecke u. Kretschmar, Erdkunde für Mittelschulen 93
Wulle, Erdkunde II. Teil 1. Abt. . . 92

7. Naturkunde.

Dürken, Hauptprobleme der Biologie . 287
Köhler, Chemieunterricht mit Schülerversuchen 287
Kreisel, Arbeitsprinzip im Chemieunterr. 287
Meyer, Naturlehre, Ausg. C für Mittelschulen, I. u. II. Teil 287
Paul, Prakt. Schülerübungen in Chemie 287
Reinke, Naturwissenschaftliche Vorträge, 5. Heft 286
Schreiber, Lesebuch der Physik . . . 287

Seite

Smalian, Kleine Naturgeschichte für Mittelschulen, I. Teil 287

8. Rechnen.

Assing, Eingekleidete Aufgaben f. Kopfrechnen 94
Braune-Großmann, Rechenunterricht in der Volksschule 94
Brehm, Raumlehre für Volksschulen . 94
Brückmann u. Hoffmann, Raumlehre für Mittelschulen 96
Broglic, Das bunte Einmaleins . . 94
Hecht, Rechenbuch f. höh. Mädchenschulen 95
Heyser, Veranschaulichung im Rechnen 94
Kempinsky, Rechenlehrer der Kleinen . 95
Rudolph, Lösung der rechnerischen Frage 94
Seyffarth, Allgemeine Arithmetik und Algebra 95
Vogelsang, Der fixe Rechner 334
Wilk, Neue Rechenmethode 94
—, Das Rechnen in der Volksschule . 94
—, Arithmetik und Algebra für höhere Mädchenschulen 95
—, Geometrie für höh. Mädchenschulen 96
— u. Haase, Geometrie f. Mittelschulen 96

9. Zeichnen.

Döpel, Lehrplan im Zeichenunterricht . 240
Gürtler, Kindertümliche Faustskizzen . 240
Papácek, Moderne Zeichenvorlagen . . 240
Seinig, Praxis des verändernden Gedächtniszeichnens 239

10. Fortbildungsschule.

Baumann, Zeichenunterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule . . . 239
Buchmann, Wahlfreie Kurse zur Weiterbildung 238
Handbuch der gewerblichen Kalkulation 238

Seite

Heinemann, Handbuch für Fortbildungsschullehrer 238
Kley, Die schriftlichen Arbeiten in der Fleischerklasse 237
—, Rechnen usw. für Bäcker 237
Peters, Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule 238
—, Ländliche Berufskunde 238
Schlumbohm u. Meyer, Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Fortbildungsschule 239
Wulff, Ländliche Fortbildungsschule . 239

11. Verschiedenes.

Busch, Krippenlieder 567
Deutsche Jugendbücherei Nr. 1, 14, 26, 39, 40, 71, 74, 75, 81 569
Duensing, Handbuch der Jugendpflege 431
Erdmann, Jugendpflege 383
Gebhard, 16 Bilder 383
Gotthelf, Leiden und Freuden eines Schulmeisters 334
—, Dorfgeschichten 569
Grimm, Erinnerungen aus meinem Leben 567
—, Die sieben Raben 568
Kotzde, Jugendbuch, 4. Bd. 568
Kügelgen, Jugenderinnerungen . . . 567
Künstle, Weihnachtslied 567
Langhein, Rat' einmal 568
Müller, Dornröschen und Hänsel und Gretel 568
Oßwald, Mein Spielzeug, Komm, Ringsumher 568
Reulecke, St. Bernhard hilf! . . . 569
Reuß, Fr. Liszt in seinen Briefen . . 334
Richter, Lebenserinnerungen eines deutschen Malers 567
Schmidhammer, Frohes Spiel . . . 568
Schroedter, Fröhlicher Reigen . . . 568
Zahn, Erzählungen aus den Bergen . 567

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

24087

Achinger, C., ed.

Evangelisches Schulblatt.

L
31
.E9
v.56

457 01 6

DATE	ISSUED TO

24087

3
.E
v.5